# مجلة جامعة ابن رشد

Averroes University Holland

في هولندا

## دورية علمية محكّمة تصدر فصليا

السعر 10 يورو

العدد الثالث



مجلة

# جامعة ابن رشد في هولندا

## دوريّة علمية محكَّمة تصدر فصليّا




عنوان المراسلة

Lorsweg 4, 3771 GH, Barneveld
The Netherlands
Website www.averroesuniversity.org
E-mail ibnrushdmag@averroesuniversity.org
Telefax: 0031342846411

# البحوث المنشورة يُجري تقويمها أساتذة متخصصون.



ثمن العدد 10 يورو أو ما يعادلها بالدولار الأمريكي

| **الاشتراك السنوي** | **الأفراد** | **المؤسسات** |
|---|---|---|
| لمدة سنة | 60 | 80 |
| لمدة سنتين | 110 | 150 |
| لمدة ثلاث سنوات | 160 | 200 |




العدد الثالث تموز يوليو 2011

# الفهرس

*** لوحتا الغلاف للفنان التشكيلي العراقي شمال عادل سليم**

# مفتتح

مجلة جامعة ابن رشد في عددها الجديد تفي بجانب من وعودها فتقدم مشرط الباحثين وهو يشرّح القضايا المحيطة ويحلل ويعالج ميدانيا مثلما يقدم توظيفه المناسب للخلفيات النظرية الأنضج والأكثر حداثة... كما تتوسع دائرة المساهمات لتحتضن جهودا من بلدان وجامعات تمتد من المغرب والجزائر وحتى إيران وأذربيجان مرورا بعديد من دول المنطقة كالعراق وفلسطن والسعودية والأردن وغيرها، في توكيد على اهتمام بالبحث العلمي الرصين في جامعات هذه البلدان وتوجهاتها البحثية انعكاسا لتطلعات شعوبها وتبنّي المسيرة العلمية الأكاديمية وتحديثاتها...

ونحن نشكر هنا تلك التفاعلات المتصلة المستمرة من زميلاتنا وزملائنا ومراسلاتهم الغنية معتذرين عن أية حالات قصور أو ثغرات ربما حصلت أو تحصل، ولكننا نعد بالتقويم والتصويب دائما، واثقين من دعم الجميع لهذه المسيرة العلمية الواعدة.

وإننا إذ نقدم بجهدنا هذا جانبا من أنشطة جامعة ابن رشد، فإننا على يقين من أن هذه المؤسسة الأكاديمية التي مازالت في أول خطواتها تواصل إصرارها على استقطاب العقول العلمية الكبيرة لترتقي وتسمو بمهامها في دراسة الواقع وفي اقتراح وسائل الحلول لمشكلاته وأدوات تطويره.. وبهذه المناسبة نرحب بانضمام الزميل الأستاذ الدكتور عبدالرحمن الجبوري \ العراق لهيأة التحرير والزميل أ.م. خليف مصطفى غرايبة \ الأردن للهيأة الاستشارية لمجلتنا، واثقين من أهمية أدوارهم ومجموع الأعضاء في التقدم بمسيرة الدورية العلمية في جامعة ابن رشد... ونود التقدم بالشكر لمبدعنا الفنان التشكيلي العراقي شمال عادل سليم الذي ساهم بلوحتي الغلاف وقدم عددا من أعماله متبرعا للجامعة ودوريتها العلمية..

**نقدم، باعتزاز، في هذا العدد رؤى ومعالجات في مختلف ميادين العلوم الإنسانية ما يتطلب تفاعلا رصينا وجدلا علميا نأمل أن تنهض به عقول النخبة الأكاديمية بالنقد الموضوعي البناء وعلى وفق أفضل معايير العصر العلمية...**
**زأملنا وطيد بمعالجة ما قد يكون بدا من ثغرات في مسألة استكمال ملف تطوير التعليم في بلداننا، الذي نقدمه على شرف العالم الجليل عبدالجبار عبدالله وتحت اسمه اللامع تكريما وتشرفا به وبما يحمله من رمزية مهمة في تاريخنا العلمي الأكاديمي والوطني والإنساني...**
**من جهة أخرى، فإنّ فرصة التحول إلى مطبوعة ورقية في أقرب الآجال هو ما نعمل بمثابرة من أجله من دون أن نغفل الإشارة إلى ما يعترضنا من عقبات بالخصوص.. ربما من بينها ما تعلق بالاستحقاقات والالتزامات التي نأمل التفاعل عمليا بشأنها من جميع الأطراف ذات العلاقة..**
**وفي بنية مطبوعتنا هذه، فإننا نحاول الموازنة بين ميادين ما ينشر من بحوث كما نحاول التقيد بما نؤكده بين الفينة والأخرى من شروط بخاصة بشأن الجوانب التقنية الشكلية من جهة حجم البحث وعدم تضخمه كيما تتنوع وتتزايد فرص المساهمات البحثية شاكرين للجميع تفضلهم بالتعاون بهذا الخصوص معتذرين عن عدم نشر بعض البحوث القيمة ولكنها التي لا تتقيد بتلكم الشروط..**
**أيتها الزميلات.. أيها الزملاء ويا طلبة العلم يمكننا أن نتقدم وأن نحافظ على مسيرة النمو إذا ما كنا معا وسويا ويدا بيد وهذا ما نثق به.. اسمحوا لنا أن نشكر لكم مجددا مواقف الدعم والمعاضدة.. وأن نضع باقات ورود بين أيديكم مع تحية العلم لكم جميعا..**

رئيس التحرير

# الأدب وعلوم اللغة

**الأسباب الصوتية والصرفية والنحوية لحذف لام الكلمة أو ما بعدها**

**دراسة تطبيقية على سورة آل عمران**

**قراءة في البعد الدّلالي العقائدي للفعل المجرد الثلاثي**

**دراسة في المستوى الصرفي**

# الأسباب الصوتية والصرفية والنحوية لحذف
# لام الكلمة أو ما بعدها
## دراسة تطبيقية على سورة آل عمران

**الدكتور/ سلام عبد الله محمود عاشور**
أستاذ مشارك في النحو والصرف
جامعة الأقصى كلية الآداب قسم اللغة العربية

## ملخص

**الحذف موضوع دقيق لطيف في اللغة العربية؛ لذا فإن الحذف اللغوي يعتري مواضع عدة؛ لأغراض عدة أيضاً، وهذا البحث يركز على حذف لام الكلمة (آخرها) أو ما بعدها، فقد يأتي: علامة إعرابية، أو علامة بناء، أو لعلة صرفية، أو طلباً للخفة.**

**وقد وقع هذا الحذف في مواضع عدة في آيات من سورة آل عمران حسب الأغراض السابقة، فقد جاء كثيراً في الأفعال، في أسلوب الشرط، ثم مع حروف الجزم الأخرى ثم مع حروف النصب أما الأسماء فجاء الحذف مع الإضافة غالباً، و لكنه بنسب متفاوتة في أخرى.**

Abstract

Omission is subtle in Arabic language .

This linguistic Omission occurs in different situations and for different reasons as well .

This research paper focuses on the omission of the final letter of a word or the letter after the final one .

This phenomenon occurs as a parsing sign or as a construction one, for a morphological reason or finally for convenience purposes.

The omission occurs throughout (The family of Imran Chapter) in different places and for the above-mentioned purposes but with different proportions.

**مقدمة:**

تعدُّ اللغة أفضل وسيلة من وسائل الاتصال، وأسهلها بين بني البشر لما بها من خفة وسعة، وسرعة تماثل في العقل، ويسر إدراك، فإذا أراد الإنسان أنَّ يعبر عن فكرة ما تماثلت له الكلمات بسرعة فائقة ليختار منها ما شاء، ليقيم فكرته ويجسدها مبدعاً فيها ما شاء له الله، وفق ما لديه من محصول لغوي، أما الوسائل الأخرى كالرموز والتمثيل وغيرها من وسائل اتصال فتحتاج إلى وقت طويل، وجهد عسير حتى يفعل الإنسان ذلك.

ويعرف اللغة بعض اللغويين بأنَّها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم... فأنَّها فُعْلة من لغوت؛ أي تكلمت"(1)، وبعضهم يرى أنَّها "منظمة من الأجهزة كل جهاز منها متكامل مع الأجهزة الأخرى"(2)، ولا حاجة لإطالة القول في تعريف اللغة؛ لأنَّ التعريفات كثيرة وليست مراد البحث. وما يُلمح له هذان التعريفان هو أنَّ الإنسان يستخدم الأصوات كجهاز من أجهزة اللغة، فيكوِّن الكلام الذي ينقل به أفكاره وإبداعاته للآخرين ويسجلها، وما الأصوات إلا حروف الكلمة منطوقة تسمع، أو مكتوبة تقرأ.

وقد تتفق هذه الحروف في الصفات أو تختلف، لذلك قال ابن جني عن تأليف الكلمة وحُسنه: "اعلم أنَّ هذه الحروف كلما تباعدت في التأليف كانت أحسن، وإذا تقارب الحرفان في مخرجيهما قبح اجتماعهما، ولاسيما حروف الحلق"(3)، ولا شك في أنَّ علماء البلاغة لديهم تفصيل طويل في ذلك عند حديثهم عن فصاحة الكلمة، فلديهم تأليف الكلام مقسم إلى ثلاثة أقسام "الأول: تأليف الحروف المتباعدة، وهو الأحسن والمختار. والثاني: تضعيف هذا الحرف نفسه، وهو يلي هذا القسم في الحسن. والثالث: تأليف الحروف المتجاورة، وهو إما قليل في كلامهم، أو منبوذ رأساً"(4)، أي لا يستعمل، وإنْ اضطر المتكلم لاستعماله فإنَّه يكون منبوذاً، أو يضطر لحذف بعض الحروف حتى تقبله الألسنة.

**معنى الحذف:**

**لغة:** جاء في العين و اللسان: "الحذف قطف الشيء من الطرف، كما يحذف طرف ذنب الشاة... والحذف: الرمي عن جانب، والضرب عن جانب"(5)

**اصطلاحاً**: يمكن القول: إنَّ الحذف هو إسقاط جزء من الكلام أو الكلمة؛ لغرض من الأغراض، أو لعامل من العوامل، أو لعلة صرفية، أو للتخفيف والتسهيل، لذا قال ابن جني: "قد حذفت العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه، وإلا كان فيه ضرب من تكلف علم الغيب عن معرفته"(6)، والدليل المقصود، قد يكون دليلاً معنوياً أو مقالياً كالعوامل أو الاستثقال وغيره.

وهذا البحث لا يعنى بما سبق، فليس من هدفه ذلك إلا حذف اللام أو ما يليها، أي حذف الحرف الأخير من حروف الكلمة الأصلية أو ما بعده. وحذف الحرف يكون على ضربين: "أحدهما حرف زائد على الكلمة مما يجيء لمعنى. والآخر حرف من نفس الكلمة"(7)، وقد تحدث عنه النحاة هنا وهناك في مؤلفاتهم وعنوا به اعتناء شديداً لأهميته في تكملة معنى الجملة أو الكلمة، فيقدرون هنا أو هناك محذوفاً لإكمال المعنى، وقد ذهب سيبويه إلى أنَّ الحذف "في الكلام لكثرة استعمالهم كثير"(8)، وقد يكون الحذف استثقالاً(9)، وذهب ابن هشام إلى أنَّه من المهمات، وفصل القول فيه وفي شروطه(10)

وقد عد بعضهم الحذف تخفيفاً تلجأ إليه اللغة العربية حتى تخفف النطق على أصحابها(11)، وذهب الإمام الجرجاني إلى أنَّ الحذف "دقيق المسلك لطيف المأخذ عجيب الأمر، شبيه بالسحر"(12)، ولا يرد عليه قول بعضهم: "حذف الحروف ليس بالقياس ... وذلك أنَّ الحروف إنَّما دخلت الكلام لضرب من الاختصار، فلو ذهبت تحذفها لكنت مختصراً لها أيضاً، واختصار المختصر إجحاف به"(13)؛ لأنَّه هنا يعنى حروف المعاني لا حرف اللام أو ما بعده، الذي يقصده هذا البحث؛ لأنَّه قال بعد ذلك: "إذا قلت: ما قام زيد، فقد أغنت ما عن النفي، وهي جملة فعل وفاعل"(14).

**أسباب الحذف:**

وأسباب الحذف كثيرة في اللغة العربية ومواضعه أكثر(15)؛ لذا وضع اللغويون بعض الشروط التي تضبط عملية الحذف كالقواعد له عددها بعضهم(16)

**حذف اللام وما بعدها**

معلوم أنَّ اللام تقابل آخر حرف أصلي في الكلمة، والكلمة التي يمكن أن تحذف لامها هي الفعل، أو الاسم لسبب من الأسباب كذلك ما بعدها، أما الحرف فإنَّه لا يدخله التصريف.

**أسباب حذف اللام وما بعدها:**

تتعدد أسباب حذف لام الفعل، فقد يكون سبب الحذف صوتياً؛ أي اجتماع عدد من الأصوات المتماثلة، كما جاء في قوله تعالى: (لَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُواْ أَذًى كَثِيرًا وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ)186/3، فقد حذف نون الرفع لتوالي ثلاث نونات، هي نون الرفع ونون التوكيد الساكنة، ونون التوكيد المفتوحة، والنون معلوم أنَّها من الأصوات الانفجارية متوسطة بين الشدة والرخاوة(17)، وعليه من الصعب على المتكلم أنْ ينطق بها متلاحقة، فحذفت نون الرفع؛ لأنَّها لم تأتِ لمعنى، تمشياً مع القاعدة: "زيادة الثقل تستدعي زيادة التخفيف"(18)، كما حذفت

الواو الفاعل؛ لأنَّها التقت بساكن وهو النون الأولى، ومن المتعذر النطق بساكنين كما هو معلوم عند العرب.

وقد تحذف نون الوقاية كذلك، نحو قوله تعالى: (قُلْ أَفَغَيْرَ اللَّهِ تَأْمُرُونِّي أَعْبُدُ أَيُّهَا الْجَاهِلُونَ)/64/39، وقد يكون الحذف لسبب صوتي وصرفي كما في قوله تعالى: (أَنَّ تَعْفُواْ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى)237/2، فحذف الواو من الفعل تعفو لما اجتمعت الواو الأصلية للفعل وهي من الأصوات الصوامت الطويلة(19)؛ لأنَّ ما قبلها مضموم، وهي ساكنة مع الضمير واو الجماعة، وهو ساكن أيضاً ومن المتعذر النطق بالساكنين، وكأنَّه اجتمع أربع واوات.

وقد تحذف اللام من الاسم بسبب صوتي وصرفي كما في قوله تعالى: (كَذَلِكَ نَجْزِي الْمُفْتَرِينَ )152/7، فقد اجتمعت الياء الأصلية في اسم الفاعل، وهي من الصوامت الطويلة(20)؛ لأنَّ ما قبلها أيضاً مكسور، مع ياء النصب، فحذفت؛ لكونها تعد أربع كسرات متوالية؛ لأن القدماء كانوا يعدون الحركات حروفاً قصيرة(21)، وعليه يمكن القول إنَّ الحروف التي تماثل الحركات هي حركات طويلة؛ أي أكثر من حركة، فعندما تجتمع تحذف للتناسق الصوتي و الانسجام(22).

وقد تحذف اللام تخفيفاً لسبب صوتي كما في نحو قوله تعالى: (إِنَّ مَا تُوعَدُونَ لآتٍ)134/6، فقد اجتمع تنوين الرفع مع الياء فتعثر النطق بهما فحذف معها. وفي نحو قوله تعالى:(وَاسْتَمِعْ يَوْمَ يُنَادِ الْمُنَادِ مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ)41/50، وهي من الصوامت الطويلة(23)؛ أي كسرتين مع الكسرة على الدال فثقلت الثلاث فحذفت الياء. وكذلك ما بعد اللام نحو قوله تعالى:(قالَ رَبِّ اجْعَل لِّي آيَةً)10/19

وقد يكون سبب الحذف عاملاً نحوياً، كما في قوله تعالى: (مَن يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ)123/4، فحذف الألف من الفعل يجزى لجزمه باسم الشرط. وقد يكون الحذف بسبب البناء، كما في قوله تعالى: (كُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا)26/19

وقد يحذف لام الاسم لعامل نحوي، نحو قوله تعالى: (بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ)64/5. ويلاحظ أنَّ الفعل أكثر تعرضاً للحذف لذلك يقدم على الاسم في البحث.

**المبحث الأول:**

**الحذف في الفعل:**

معلوم أنَّ الفعل يقسم إلى ماضٍ ومضارع وأمر، والمضارع يُخص بالإعراب، وقد سبق أنَّ الفعل تحذفُ منه اللام، وقد يحذف ما بعد اللام لأسباب عدة:

**أولاً- الحذف لسبب صوتي:**

قد يكون الفعل معتل اللام فتحذف نون الرفع مع اللام، كما في قوله تعالى: (قُلْ فَأْتُواْ بِالتَّوْرَاةِ فَاتْلُوهَا إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ)93/3، فقد حذف لام الأفعال: يأتي، يتلو، الياء والواو وهي من الصوائت الطويلة كما سبق، فاجتمع أكثر من كسرتين و أكثر من ضمتين كما سبق فحذفت الياء والواو؛ لأنَّهما اتصلتا بواو الجماعة الساكنة أيضاً، فاجتمعت العلتان توالي الأمثال، والتقاء الساكنين، فاجتمع هنا حذف اللام، وما بعدها. وكما في قوله تعالى: (اصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَاتَّقُواْ اللّهَ)200/3، فقد حذف النون من الفعل: يتقي؛ لأنَّها اتصلت بواو الجماعة، كما سبق أيضاً.

وقد يأتي فعل الأمر مقترناً بالضمير المتصل ياء المتكلم، فتجلب نون الوقاية، وتحذف نون الرفع، كما في قوله تعالى:(قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللّهُ)31/3، فقد حذف النون من الفعل يتبع، لاتصاله بواو الجماعة، وجلب نون الوقاية لاتصاله بياء المتكلم، فلما اجتمع نونا الرفع والوقاية، أصبح هنا ثقل في لفظ الكلمة فكان لزاماً أن تحذف إحداهما؛ لأنَّها من الأصوات الانفجارية متوسطة بين الشدة والرخاوة، ويصعب النطق بها هنا.

**ثانياً- الحذف لسبب صرفي:**

قد يجتمع السبب الصوتي مع الصرفي، فقد يحذف حرف من حروف الكلمة خاصة حروف العلة؛ لأنَّها ساكنة، فإذا التقى ساكنان، ولم يكن هناك سبيل للتخلص من هذا الالتقاء، لجأ العرب للحذف، حلاً لهذه المشكلة في كلامهم "فلما كانت هذه السواكن لا تحرك حذفت الألف حيث أسكنت، والياء والواو"(24)، وهذه الأحرف "بائنة من جميع الحروف؛ لأنَّها لا يمد صوت إلا بها، والإعراب منها، وتحذف لالتقاء الساكنين في المواضع التي تحرك فيها غيرها"(25)، أي أنَّ هذه الحروف تساعد المتكلم على مد صوته، وعلامات الإعراب الأصلية أجزاء منها، وهي بعض العلامات الفرعية المعلومة في كثير من الأبواب، لا حاجة لذكرها.

وسبب حذف الساكن "أنَّ الساكن إذا كان مدغماً يجري مجرى المتحرك؛ لأنَّ اللسان يرتفع بها دفعة واحدة، فلذلك لا يجوز اجتماع الساكنين إلاَّ إذا كانا على الشرط المذكور، فإنْ لم يكونا على الشرط المذكور، فلا بد من تحريك أحدهما أو حذفه، فإن كان الساكن الأول حرف مد ولين، وهو أنْ يكون ألفاً أو ياء ساكنة قبلها كسرة، أو واواً ساكنة قبلها ضمة، فإنَّه إذا لقيها ساكن بعدها حذفتها"(26)، والحذف في استعمال العربية نوعان: "أحدهما يجب عن علة. والثاني يحذف تخفيفاً. فأما الحذف الذي يجب عن علة فإنَّه "ينقاس ويطرد أين وجدت علته، أوجبت حذفه"(27)، أي هذا الحذف قياسي.

أما الحذف الثاني "مما لا ينقاس ولا يطرد، وإنَّما يستعمل حيث استعملته العرب، ويؤدَّى كما سُمع، فمن ذلك "حذف الهمزة والألف والواو والياء والهاء والباء والحاء والخاء والفاء"(28)

**الحذف القياسي:**

الحذف القياسي له مواضع مختلف في عددها منهم من جعلها ثلاثة مواضع(29)، ومنهم ذكر مواضع عدة(30)، منها:

1- فاء الفعل المثال الواوي نحو: وعد يعد وتصريفاته.

2- الحرف الزائد في الفعل، نحو: أكرم ، يكرم وتصريفاته.

3- عين الثلاثي المكسورة التي من جنس لامه، مسنداً لضمائر الرفع المتحركة، نحو: ظللت، وله أحكام(31)

4- عين الفعل الأجوف عند إسناده لضمائر الرفع المتحركة، نحو قلت، وبعت؛ لسكون لامه و اسم مفعوله مثله في الحذف.

5- لام الفعل الناقص المسند لضمائر الرفع الساكنة على تفصيل يأتي، نحو: الطلاب سعوا للنجاح.

6- الاسم المقصور عند تنوينه تحذف ألفه لفظاً، نحو: هذا فتى جميل، وعند جمعه مذكراً سالماً، نحو : الأعلى: الأعلون وسيأتي شيء منه.

7- الاسم المنقوص تسقط ياؤه نكرة، إذا جاء مرفوعاً أو مجروراً، نحو: هذا قاض، مررت بساع في الخير، وعند جمعه جمعاً سالماً للمذكر، نحو: دعا الداعون للخير.

8- نون الرفع من الأفعال الخمسة عند توكيدها بالنون الثقلية: نحو: هل تتقدمانِّ للامتحان؟ هل تقولُنَّ الحق؟ هل تقولِنَّ الحق؟ من الملاحظ أنَّ الحذف يحدث عند التقاء ساكنين، في كثير من مواضعه. فمتى يلتقي ساكنان؟

معلوم أنَّ عملية التحدث تعتمد على الحركات التي تلحق "الحرف ليوصل إلى التكلم به"(32)، فالحركات تساعد المتكلم في أدائه اللغوي، لذا فإنَّ السكون المتكرر، أو التقاء الساكنين لا تفضله اللغة العربية، وقد وضعت له حلولاً عدة؛ لأنَّه "لا يجوز، بل هو غير ممكن، وذلك من قِبل أنَّ الحرف الساكن كالموقوف عليه، وما بعده كالمبدوء به، ومحال الابتداء بساكن، فلذلك امتنع التقاؤهما"(33)، وذلك في غير الوقف، ومواضعه كثيرة، وما يخص البحث ما يقع في الأفعال، و الأسماء.

**أمَّا ما جاء في الأفعال فهو كما يأتي:**

أ- الفعل الماضي:

1- الفعل الماضي معتل اللام بالألف عند اتصاله بتاء التأنيث، نحو: سعت، دعت.

2- الفعل الماضي معتل اللام مسنداً إلى واو الجماعة، نحو: سقوا، دعوا.

ب – المضارع:
1- الفعل المضارع معتل اللام عند إسناده إلى واو الجماعة أو ياء المخاطبة، نحو قوله تعالى: (يَخْشَوْنَ رَبَّهُم)12/67، ونحو: تدعين، وتعطين. والأفعال المؤكدة بالنون الثقيلة، هي الفعل المضارع المرفوع المؤكد وكان مسنداً إلى ألف الاثنين نحو: لتجتهدان، ولتدعوان، أو إلى واو الجماعة، نحو: لتقولن، لترضون، أو مسنداً إلى ياء المخاطبة، لتقولِن، لترضين، ولتدعين، وأمره كذلك تقول: اجتهدانِّ، وارضيانِّ، واجتهدُنَّ، واجتهدِنَّ، وارضونَّ وارضَينَّ، وأما الماضي فلا يؤكد.
ج – فعل الأمر:
1- فعل الأمر معتل اللام مسنداً إلى واو الجماعة، أو ياء المخاطبة، ادعوا، تزكوا، ادعي، تزكي، والأفعال تلك موضع الدرس هنا.

**أما ما جاء في الأسماء:**

هناك أسماء معتلة قد يلتقي فيها ساكنان، وذلك في المقصور أو المنقوص وذلك عند جمعها جمعاً مذكراً سالماً، وسيأتي إن شاء.

وكما سبق فإنَّ اللغة حاولت أنْ تضع حلولاً لهذه الظاهرة، ومنها تحريك أول الساكنين بالكسر، وهو الأصل على رأي، فقد "يحرك بغيره لوجهٍ ما، ويجوز كون الفتح الأصل؛ لأنَّ الفرار من الثقل، والفتح أخف"(34)، وإنْ لم يمكن ذلك، فالحل عندئذٍ يكون الحذف كما سبق.

ولا شك في أنَّ أكثر مواضع الحذف هي مواضع التقاء الساكنين المذكورة آنفاً، وهي التي تخص البحث في هذا الموضع، ولا حاجة لإعادتها مرة أخرى.

**حذف اللام أو ما يليها في الأفعال لالتقاء الساكنين في سورة آل عمران:**

من المواضع التي ذكرت سابقاً قد تبين أنَّ الحذف لا يكون إلا عند التقاء ساكنين، فإذا التقيا تعين التخلص من هذه المشكلة حتى يسهل إخراج الكلمات بصورة مقبولة لدى المتكلم والسامع؛ لذا وضعت اللغة العربية حلولاً للخروج منها، وما يهمنا في هذا البحث هو الحذف بشرطه، وهو أن يكون أول الساكنين حرف مدٍّ ولين، أو توالي الأمثال.

وقد جاء حذف اللام، وما يليها صرفياً في الفعل بصور عدة(35):

**أ. الفعل الماضي:**

حدث في الفعل الماضي المبني للمعلوم في مواضع منها قوله تعالى: (وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُواْ آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْاْ عَضُّواْ عَلَيْكُمُ الأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ)119/3، فقد حذف اللام في الفعلين لقوكم، وخلوا، وهي من الأفعال الناقصة بالألف المنقلبة عن ياء في الفعل لقي، لذا ضم ما قبل واو الجماعة، والفعل الثاني ناقص بالألف أيضاً المنقلبة عن واو لذا فتح ما قبل واو الجماعة(36)، فقد

حذفت الألف الساكنة عندما أسند الفعلين لواو الجماعة الساكن أيضاً، فكان التخلص من الساكنين بحذف أحدهما فكان اللام؛ لأنَّها من الصوائت الطويلة(37)، والواو فاعل عمدة لا يحذف إلا نادراً.

وكذا قوله تعالى:( لاَ تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَواْ وَّيُحِبُّونَ أَن يُحْمَدُواْ بِمَا لَمْ يَفْعَلُواْ)188/3، فقد حذف اللام من آخر الفعل أتى، وهي "تكون بمعنى فعل... فمعنى بما أتوا: بما فعلوا، ويدل عليه قراءة أبي بما فعلوا"(38)، و للفعل قراءة عن الأعمش: (بما آتوا)، أي أعطوا"(39)

وقد ورد الحذف من الماضي المبني للمجهول في فعلين في قوله تعالى: (لَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُواْ أَذًى كَثِيرًا وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ)186/3، فقد حذف الألف من الفعل أتوا المبني للمجهول في هذه الآية والتي تليها، كما حذفها من الفعل أوذوا، في قوله تعالى: (فَالَّذِينَ هَاجَرُواْ وَأُخْرِجُواْ مِن دِيَارِهِمْ وَأُوذُواْ فِي سَبِيلِي)195/3، لما التقت الألف أيضاً بواو الجماعة فحذفت اللام للسبب السابق.

**ب. الفعل المضارع:**

قد جاء الفعل المضارع مبنياً للمعلوم بصور عدة، فقد جاء مسنداً لواو الجماعة معرباً مرة، وأخرى مبنياً؛ لأنَّه اتصل بنون التوكيد الثقيلة، وجاء مبنياً للمجهول مرفوعاً مرة، ومؤكداً أخرى.

أما ما جاء منصوباً أو مجزوماً فقد اجتمع فيه حذفان: حذف اللام للساكنين، وحذف النون للنصب أو الجزم، أما النصب فكما جاء في قوله تعالى: (إِلاَّ أَن تَتَّقُواْ مِنْهُمْ تُقَاةً)28/3، وفي قوله تعالى: (وَلَقَدْ كُنتُمْ تَمَنَّوْنَ الْمَوْتَ مِن قَبْلِ أَنْ تَلْقَوْهُ)143/3، فقد حذف النون للنصب، أما اللام من الفعل تتقي، ومن الفعل تلقى، فقد حذف الياء من الفعل تتقوا، والألف من الفعل تلقوه؛ لأنَّ الياء والألف ساكنان، وقد أسند الفعلان لواو الجماعة الساكن، فحذف الحرفان منهما، كما سبق في الياء والواو.

أما المجزوم فوقع في آيتين في قوله تعالى: (إِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ وَيَأْتُوكُم مِّن فَوْرِهِمْ)125/3، وفي قوله تعالى: (إِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ)186/3، وقد تكرر الفعل تتقوا معطوفاً على الفعل تصبروا المجزوم بحذف النون، وحذفت اللام منه لالتقاء الساكنين.

أما المرفوع فقد جاء في هذه السورة مبنياً للمعلوم كثيراً(40)، منها قوله تعالى: (مَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يُلْقُون أَقْلاَمَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ)44/3، ومنها قوله تعالى: (فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ)187/3، فقد حذف اللام من الفعلين: يلقون، ويشترون، وذلك للالتقاء الساكنين عند إسنادهما لواو الجماعة، فاجتمعت الياء والواو الساكنين.

وقد جاء المرفوع مبنياً للمجهول في آية واحدة، هي قوله تعالى: (وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ)185/3، فقد حذف اللام من الفعل توفى، وهي الألف المنقلبة عن الياء؛ لفتح ما قبل آخر المضارع عند بنائه للمجهول؛ لأجل الألف المحذوفة لالتقاء الساكنين(41)

أما المضارع المؤكد بنون التوكيد الثقيلة فقد جاء مبنياً للمعلوم في أربع آيات(42)، منها قوله تعالى: (لَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُواْ أَذًى كَثِيرًا وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ)186/3، وفي قوله تعالى: (وَإِذْ أَخَذَ اللّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ)187/3، فقد اجتمع فيهما حذف نون الرفع لتوالي الأمثال كما سبق، و ما بعد اللام، وهو واو الجماعة(43)؛ لأنَّه بعد أن حذف نون الرفع للتخفيف التقى ساكنان الواو والنون الأولى من نوني التوكيد، فحذف الواو لأنَّه "وجد ما يدل عليها، وهو الضم قبلها"(44)

وقد جاء المضارع المؤكد بالنون الثقيلة مبنياً للمجهول في آية واحدة في قوله تعالى: (لَتُبْلَوُنَّ فِي أَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ وَلَتَسْمَعُنَّ)186/3، وقد حذف من الفعل (تُبلى) اللام، وهي الألف لالتقاء الساكنين الواو والألف، وفتح ما قبل الواو، و لم يحذف الواو؛ "لأنَّه ليس قبلها ما يدل عليها"(45)، وقد فتح ما قبل الواو فتحركت فبقيت(46)

**ج- فعل الأمر:**

وقع حذف اللام أو ما يليها من فعل الأمر في بعض الآيات(47)، وكلها معتلة اللام مسندة إلى واو الجماعة، وقد تكرر الفعل تعالوا في ثلاث آيات(48)، منها قوله تعالى: (تَعَالَوْاْ إِلَى كَلَمَةٍ سَوَاء بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ)64/3، فالفعل تعالوا فعل أمر مبني على حذف النون حسب القاعدة، وقد حذف لامه الألف، لذا فتح ما قبل آخره دليلاً على الألف المحذوفة لالتقاء الساكنين، فإنَّ أصله: "تعاليوا، فيقال: تحركت الياء وانفتح ما قبلها فقلبت ألفاً، فالتقى ساكنان فحذفت الألف لالتقاء الساكنين، أو يقال: استثقلت الحركة على الياء فحذفت (الحركة) فالتقى ساكنان: الياء والواو فحذفت الياء لالتقاء الساكنين، وبقي ما قبل واو الجماعة مفتوحاً كتناجوا"(49)، وأصل الياء واو "لأنَّه من العلو، فأبدلت ياء لوقوعها رابعة ثم أبدلت الياء ألفاً"(50)

وقد جاء الحذف في قوله تعالى: (قُلْ فَأْتُواْ بِالتَّوْرَاةِ فَاتْلُوهَا إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ)93/3، فقد وقع الحذف في فعلين، وهما مبنيان على حذف النون، وقد حذفت اللام لما أسند الفعلين لواو الجماعة؛ لأنَّه التقى ساكنان، الياء والواو، ولم يُفتح ما قبل الواو؛ لأنَّ اللام من الياء في الفعل يأتي، ومن الواو في الفعل يتلو.

**ثالثاً- الحذف بسبب العامل النحوي:**

ركز النحاة على العامل في النحو العربي حتى أصبح النحو يقوم على نظرية العامل، والعوامل منها ما هو مختص بالأسماء، ومنها ما هو مختص بالأفعال.

وعوامل الأفعال تختص بالفعل المضارع المسند للمفرد وغيره، فهو قد يرفع، وقد ينصب، وقد يجزم، أما النصب يكون بعلامة الفتحة ظاهرة أو مقدرة، وقد يكون بحذف النون، أما الجزم فقد يكون بالسكون، وقد يكون بحذف اللام، وقد يكون بحذف النون، وقد يشركه في ذلك فعل الأمر عند الكوفيين(51)

**عوامل النصب:**

لا يخلو كتاب نحو من هذه العوامل، وهي تخص البحث، إذ يكون النصب بحذف النون، وذلك عندما يكون المضارع من الأفعال الخمسة، ولا يختص بها عامل معين، بل يقع الحذف مع جميع عوامل النصب، وهي: أنْ، لنْ، كي، إذن، وقد أفرد سيبويه إذن بباب وحدها؛ لأنَّها "عملت في الفعل عمل أرى في الاسم، إذا كانت مبتدأة"(52)

معلوم أنَّ علامة النصب الأصلية الفتحة إلا أنَّ هناك علامات فرعية تنوب عنها، وهي: الألف في الأسماء الستة، والياء في المثنى و جمع المذكر السالم، والكسرة في جمع المؤنث السالم، وحذف النون في الأفعال الخمسة، و هي أفعال مضارعة اتصلت بأحد ضمائر الرفع الساكنة، والنون التي تحذف لعامل النصب تأتي بعد هذه الضمائر، وبعد لام الفعل أيضاً، وهي ما يخص البحث.

**النصب بحذف النون في سورة آل عمران:**

عُلم أنَّ النصب بحذف النون يكون في الأفعال الخمسة نيابة عن الفتحة، وقد ورد النصب في سورة آل عمران ما يقرب من سبعة عشر موضعاً(53)، بصور عدة، منها ما ينصب بأن المصدرية ظاهرة، وذلك في ستة مواضع، وموضع جاء معطوفاً على ما نصب بأن، وذلك في قوله تعالى: (قُلْ إِنَّ الْهُدَى هُدَى اللّهِ أَن يُؤْتَى أَحَدٌ مِّثْلَ مَا أُوتِيتُمْ أَوْ يُحَآجُّوكُمْ عِندَ رَبِّكُمْ)73/3، فالفعل يحاجوكم نصب بحذف النون؛ لأنَّه عطف على أن يؤتي، وقد ذهب الزمخشري إلى أنَّه "عطف على أن يؤتي، والضمير في يحاجوكم لأحد؛ لأنَّه في معنى الجميع، بمعنى: ولا تؤمنوا لغير أتباعكم"(54)، وقد جاء النصب بأن مباشرة في نحو قوله تعالى:( أَمْ حَسِبْتُمْ أَن تَدْخُلُواْ الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللّهُ الَّذِينَ جَاهَدُواْ مِنكُمْ)142/3، فحذف النون من الفعل تدخلوا علامة النصب الفرعية.

أما حذف النون من المضارع بأن المضمرة بعد اللام، فقد جاء في موضعين(55)، منها قوله تعالى:( إِنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ لِيَزْدَادُواْ إِثْمًا)178/3، فحذف النون من الفعل يزدادون، ووقع المصدر المفعول الثاني لتحسب على القراءة بالتاء، والتقدير: ولا تحسبن يا محمد إملاء الذين كفروا خيراً، ليزدادوا إيماناً، بل ليزدادوا إثماً(56)، وورد منصوباً بحذف النون معطوفاً على المنصوب بأن مضمرة في موضع واحد، في قوله تعالى:(لِيَقْطَعَ طَرَفًا مِّنَ الَّذِينَ كَفَرُواْ أَوْ يَكْبِتَهُمْ فَيَنقَلِبُواْ خَآئِبِينَ)127/3، فقد نصب الفعل ينقلبون عطفاً على ليقطع المنصوب، أو على يكبتهم، فاللام "متعلقة بمحذوف، تقديره ليقطع طرفاً، أمدكم بالملائكة، أو نصركم، فالفعل يقطع منصوب بأن مضمرة بعد اللام، والفعل ينقلبون معطوف عليه، فحذف النون لذلك، وجاء منصوباً بأن مضمرة بعد حتى في موضع واحد، في قوله تعالى:(لَن تَنَالُواْ الْبِرَّ حَتَّى تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ)92/3، فنصب الفعل تنفقون بأن المضمرة بعد حتى فحذف النون.

أما ما نصب بالحذف بالحرف لن، فقد جاء في أربعة مواضع(57)، منها ما جاء في قوله تعالى: (لَن يَضُرُّوكُمْ إِلاَّ أَذًى)111/3، فقد حذف النون عندما نصب الفعل يضرون.

أمَّا ما نصب بالحذف بالحرف كي، فقد جاء في موضع واحد، في قوله تعالى:(فَأَثَابَكُمْ غَمَّاً بِغَمٍّ لِّكَيْلاَ تَحْزَنُواْ عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلاَ مَا أَصَابَكُمْ)153/3، فقد جاء الحرف كي بين حرف الجر اللام، وبين حرف النفي لا، وهنا تعمل كي بنفسها كما سبق، فالفعل تحزنون منصوب بكي وعلامة نصبه حذف النون.

وقد تجتمع أداتان للنصب في آية واحدة، كما جاء في قوله تعالى: (لَن تَنَالُواْ الْبِرَّ حَتَّى تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَ)92/3، فقد نصب الفعل تنالون بالحرف لن، ونصب الفعل تنفقون عطفاً على المنصوب بأنْ مضمرة بعد حتى.

**الحذف بسبب الجزم:**

عرفوا الجزم بأنَّه: "ضرب من الكتابة، وهو تسوية الحرف. وقلم جزم: لا حرف فيه، ومن القراءة: أن يجزم الكلام جزماً، توضع الحروف في مواضعها في بيان و مهل، والجزم الحرف إذا سكن آخره، وجزمت القربة إذا ملأتها، وجزمت له جزمة من مال أي؛ قطعته له"(58)، ومن هنا أخذه النحاة في الاصطلاح.

فالجزم: سكون الحرف أو قطعه عن الحركة، وقد جعل النحاة السكون علامة الجزم الأصلية، وقطع بعض الحروف من الكلمة علامة فرعية، فحذف حرف العلة من الأفعال الناقصة، وحذف النون من الأفعال الخمسة، هما علامتان فرعيتان للجزم.

**عوامل الجزم:**

يحدث الحذف في الفعل المضارع كعلامة فرعية، إما بحذف اللام، أو بحذف ما بعدها، والفعل المضارع يجزم بعوامل عدة، منها ما يجزم فعلاً واحداً، ومنها ما يجزم فعلين.

1_ ما يجزم فعلاً واحداً:

وعوامل جزم الفعل هنا: لام الأمر، ولا التي للنهي، ولم، ولما أختها(59)، ولا يجوز أن تفصل بينها وبين الأفعال بشيء(60)

2- ما يجزم فعلين:

وهي أدوات الشرط "وضعت للدلالة على تعليق بين جملتين من غير وقوع الثانية منهما متسببة عن الأولى عند الوقوع"(61)، فهي حرف هو (إنْ) ساكنة النون متفق عليه، وحرف آخر مختلف عليه، وهو إذما(62)، والباقي أسماء، هي: من، ما، مهما، أي ، متى، أيان، أين، حيثما، أنَّى، ويعد الحرف إنْ أم الباب، والباقي يتضمن معناه(63).

وهناك خلاف حول عامل الجزم في جواب الشرط (64)، ومعلوم أنَّ الفاء السببية قد تسقط، فيجوز في المضارع بعدها الرفع والجزم، وذهب سيبويه إلى أنَّهم جزموه؛ لأنَّهم "جعلوه معلقاً بالأول غير مستغنٍ عنه إذا أرادوا الجزاء، كما أنَّ: إنْ تأتني، غير مستغنية عن: آتك، وزعم الخليل: أنَّ هذه الأوائل كلها فيها معنى إنْ، فلذلك انجزم الجواب(65)، وقد مثَّل للجزم بقوله تعالى: (ذَرْهُمْ يَأْكُلُواْ وَيَتَمَتَّعُواْ وَيُلْهِهِمُ الأَمَلُ)3/15، وللرفع بقوله تعالى:( ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ)91/6، وما يخص البحث، هو الجزم الموجود في سورة آل عمران.

**الجزم بحذف آخر الفعل، أو النون في سورة آل عمران:**

علامة الجزم الأصلية السكون، وهناك علامتان فرعيتان، هي حذف اللام من الفعل المضارع معتلها وغير متصل بضمائر الرفع الساكنة، وحذف النون من المضارع المتصل بهذه الضمائر.

وقد ورد الجزم في هذه السورة الكريمة بالحذف في ستة وعشرين موضعاً، بحذف لام الفعل، أو حذف النون كما سيأتي، وهناك أفعال معطوفة على أفعال الشرط، وهناك أفعال في جواب الشرط، أو ما عطف عليها، قد تكون في موضع واحد، أما من حيث العوامل، فقد جاء الحذف بعوامل تجزم فعلاً واحداً، وبعوامل تجزم فعلين، أو بعد سقوط الفاء بعد أمر أو ما يشبهه، كما سيأتي.

1- الجزم بعوامل تجزم فعلاً واحداً:

وقد جاء المضارع مجزوما بالحذف في عشرة مواضع(66)، كان الجزم بالحرفين: لا الناهية ولم، أما الجزم بالحرف لم، فقد جاء في قوله تعالى: (وَلَمْ يُصِرُّواْ عَلَى مَا فَعَلُواْ وَهُمْ يَعْلَمُونَ)3/73، فقد جزم الفعل يصرون، فحذف النون منه، وفي قوله: (يُحِبُّونَ أَن يُحْمَدُواْ بِمَا لَمْ يَفْعَلُواْ)3/188، أما باقي المواضع، فقد استأثرت بها لا الناهية، فقد كثر النهي في هذه السورة، وذلك نحو قوله تعالى: (لاَ تُؤْمِنُواْ إِلاَّ لِمَن تَبِعَ دِينَكُمْ)3/73، فقد حذف النون للجزم بلا الناهية أو الطلبية، وكما في قوله تعالى:( وَلاَ تُخْزِنَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ)3/194، فقد حذف لام الفعل تخزى لوجود اللام أيضاً، وقد تكرر هذه اللام كما في قوله تعالى: (وَلاَ تَهِنُوا وَلاَ تَحْزَنُوا وَأَنتُمُ الأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ)3/139

2- الجزم بعوامل تجزم فعلين:

وقد جاء الحذف بأدوات الشرط في أربعة عشر موضعاً(67)، وفي ستة مواضع استخدم في السورة القرآنية الحذف بعد الحرف إن، نحو قوله تعالى: (إِن تُطِيعُواْ الَّذِينَ كَفَرُواْ يَرُدُّوكُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ فَتَنقَلِبُواْ خَاسِرِينَ)3/100، ونحو قوله تعالى:(إِن يُقَاتِلُوكُمْ يُوَلُّوكُمُ الأَدُبَارَ)3/111، فقد حذف النون من الأفعال: تطيعون، يردون، يقاتلون، يولون، وكلها جزمت بحذف النون.

وقد جاء شيء منها معطوفاً على فعل الشرط، كما في قوله تعالى: (إِن تُخْفُواْ مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْدُوهُ يَعْلَمْهُ اللّهُ)3/29، ونحو قوله تعالى: (وَإِن تُؤْمِنُواْ وَتَتَّقُواْ فَلَكُمْ أَجْرٌ عَظِيمٌ)3/179، وغيرها، فقد جزم بحذف النون الأفعال: تبدون، عطفاً على تخفون، وتتقون عطفاً على تؤمنون.

أما الحذف بأسماء الشرط، فقد جاء في خمسة مواضع. موضعان بمن في قوله تعالى: (وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ)3/85، وقوله تعالى: (وَمَن يَغْلُلْ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ)3/161، وقد حذف لام الفعل من فعل الشرط يبتغي، علامة للجزم باسم الشرط من ، كما حذف اللام أيضاً من الفعل يأتي في جواب الشرط.

وأما الاسم ما فقد جاء جازماً في موضعين أيضاً، في قوله تعالى: (وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيْءٍ فَإِنَّ اللّهَ بِهِ عَلِيمٌ)3/92، وكذلك في قوله تعالى:(وَمَا يَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَلَن يُكْفَرُوْهُ)3/115، فقد حذف النون جزماً، بالاسم ما من الفعلين: تنفقون ويفعلون، وهما فعلا الشرط.

وقد جاء الجزم في جواب الأمر في موضع واحد في قوله تعالى:(قُلْ تَعَالَوْاْ نَدْعُ أَبْنَاءنَا وَأَبْنَاءكُمْ)3/61، فمن النحاة من جعله مجزوماً جواباً للأمر، فالفعل: "تعالوا، أمر فيه معنى التحريض، وبيان الحجة، ندع، جواب الأمر مجزوم"(68)، ومنهم من جعله مجزوماً بشرط محذوف، فقال: "ندع، جواب

لشرط محذوف"(69)، وقد سبق آنفاً قول الخليل عن الأجوبة الثمانية "أنَّ هذه الأوائل كلها فيها معنى إن، فلذلك انجزم الجواب"(70)

وقد جاء الجزم بعد الشرط وجوابه عندما اتصل المضارع بالفاء في موضع واحد وذلك في قوله تعالى:(إِن تُطِيعُواْ الَّذِينَ كَفَرُواْ يَرُدُّوكُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ فَتَنقَلِبُواْ خَاسِرِينَ)149/3، فالفعل تنقلبون يجوز فيه "الجزم على العطف، والرفع على الاستئناف، والنصب على الجواب بإضمار أن، كقولك: إن تقم أحسن إليك فأعطيك درهماً، الجزم على معنى: أحسن وأعط، الرفع على معنى: فأنا أعطي، والنصب بإضمار أن على العطف المعنوي، كأنَّ المعنى: إن تقم يكن إحسان فإعطاء"(71)

وقد اجتمع الحذف جزماً ونصباً في موضع واحد، كما جاء في قوله تعالى: (وَمَا يَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَلَن يُكْفَرُوْهُ)115/3، فقد حذف النون جزماً من فعل الشرط يفعلون، وحذف النون أيضاً من الفعل يكفرون نصباً بالحرف لن، المقترنة بالفاء الواقعة في جواب الشرط.

يلاحظ أنَّ الحذف بالعامل، قد جاء في سورة آل عمران سواء بعد الناصب أم بعد الجازم، وكان حذف النون أكثر من حذف لام الفعل مع الجوازم، وقد جاء الجزم في أسلوب الشرط أكثر من حروف الجزم، فما جاء مجزوماً به أكثر من الثلث بقليل فقط، وهذا يعني أن القرآن يخاطب مجموع المسلمين بالشرط أكثر من خطابه للمفرد، وقد جاء الحذف بالنصب أكثر من نصف مواضع الجزم بقليل.

**رابعاً- البناء:**

قد يكون الحذف في الفعل علامة على البناء، وذلك إذا كان الفعل المضارع معتل اللام، أو كان من الأفعال الخمسة، وذلك عند صياغة فعل الأمر منهما، فالحذف يكون علامة على البناء.

وفعل الأمر مبني عند البصريين، مجزوم عند الكوفيين بلام مضمرة، أي أنَّه مختلف حول بنائه، وعلى رأي البصريين فهو مبني، وهو الرأي الدارج بين المعلمين والمتعلمين، لذا فإنَّ البناء يعد سبباً في حذف لام الفعل، أو ما بعد اللام.

وقد ورد فعل الأمر في سورة آل عمران في عشرين آيـة(72)، وقد يذكر فعل الأمر في الآيـة أكثر من مـرة، منها ما جاء محذوف اللام، ومنها ما جاء محذوف النون.

أما ما جاء محذوف اللام، فقد ورد في آيتين: في قوله تعالى: (فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ)159/3، فقد حذف الواو من الفعل يعفو علامة على البناء، وفي قوله تعالى: (تَوَفَّنَا مَعَ الأبْرَارِ)193/3، فقد حذف اللام من الفعل يتوفى علامة للبناء.

أما باقي المواضع جاءت بحذف النون؛ لأنَّها من الأفعال الخمسة سواء أكان معتل اللام أم صحيحها، أما ما جاء صحيح اللام محذوف النون، نحو قوله تعالى: (يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ)42/3، فقد حذف النون من الأفعال: يقنت، يسجد، يركع؛ لأنَّها اتصلت بضمير المخاطبة المفرد المؤنث، وقوله تعالى: (فَسِيرُواْ فِي الأَرْضِ فَانْظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذَّبِينَ)137/3، فقد حذف النون من الفعلين: يسيرون، وينظرون؛ لأنَّها اتصلت بواو الجماعة.

وقد يكون الفعل معتل اللام رغم ذلك تحذف اللام، كما جاء في قوله تعالى: (تَعَالَوْاْ نَدْعُ أَبْنَاءنَا وَأَبْنَاءكُمْ)61/3، فقد حذف لام الفعل، وفي قوله تعالى: (قُلْ فَأْتُواْ بِالتَّوْرَاةِ فَاتْلُوهَا إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ)93/3، فقد حذف لام الأفعال: تعالى، يأتي، يتلو، والنون لأنَّها اتصلت بواو الجماعة علامة على البناء، فاجتمع حذف اللام، وما بعدها.

وقد يأتي في الآية فعلان: أحدهما صحيح اللام، والآخر معتلها، كما في قوله تعالى: (اصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَاتَّقُواْ اللّهَ)200/3، فقد حذف النون من الأفعال: يصبر، ويصابر، ويرابط، ويتقي؛ لأنَّها اتصلت بواو الجماعة، وحذفت اللام من الفعل يتقي أيضاً.

وقد جاء فعل الأمر مقترناً بالضمير المتصل ياء المتكلم، فجاءت نون الوقاية، وحذفت نون الرفع، كما في قوله تعالى:(قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللّهُ)31/3، فقد حذف النون من الفعل يتبع، لاتصاله بواو الجماعة، وجلب نون الوقاية لاتصاله بياء المتكلم.

**رابعاً- الحذف للتخفيف:**

قد يحذف ما بعد لام الفعل للتخفيف أو لكونه رأس آية(73)، وقد جاء في هذه السورة الكريمة في آيتين هما قوله تعالى: (اتَّقُواْ اللّهَ وَأَطِيعُونِ)50/3، وقوله تعالى: (فَلاَ تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ)175/3، فهناك ضمير متصل هو الياء في محل نصب؛ لذا جلب نون الوقاية وكسرها، ومعلوم أنَّ نون الوقاية في هذه الحالة واجبة(74)

**المبحث الثاني:**

**الحذف في الأسماء:**

قد تحذف اللام أو ما بعدها في بعض الأسماء، وإن كان الحذف فيها أقل من الأفعال، وقد تحذف اللام لعلة صوتية أو صرفية، وقد يحذف ما بعد اللام لوجود العامل، أو للتخفيف.

**أولاً- الحذف بسبب صوتي:**

كما كان الحذف لعلة صوتية و صرفية في الأفعال الناقصة، فإنَّ الحذف هنا يكون في الأسماء المشتقة منها كاسم الفاعل والمفعول وغيرها من مشتقات، والمصادر عند التقاء الساكنين.

وقد جاء اسم الفاعل في ثلاث آيات، من الفعل اتقى مرتين، ومن الفعل عفى مرة واحدة، وذلك في قوله تعالى: (أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ)133/3، وفي قوله تعالى: (وَمَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ)138/3، وفي قوله تعالى: (الْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ)134/3، ويلاحظ أيضاً أنَّها مجموعة جمعاً سالماً، وقد اتصل حرف الإعراب الياء الساكن بنظيره الأصلي الساكن وهي من الأصوات الصوامت الطويلة ؛أي التقى ساكنان فحذف الحرف الأصلي منهما؛ لتعذر النطق بهما، كما هو معلوم في العربية، وحذف الحرف الأصلي؛ لأنَّ حرف الإعراب جاء لمعنى، وما جاء لمعنى لا يحذف.

وأصل المتقين جمع موتقي، فاتصلت الياء لامه، بياء الإعراب فالتقى ساكنان، وقد "حذفت الكسرة من الياء الأولى لثقلها، ثم حذفت الياء لالتقاء الساكنين"(75)، والمحذوف هو الياء الأصلية، لا ياء الجمع؛ لأنَّها جاءت لمعنى و"إذا حذفت لا يبقى على ذلك المعنى دليل فكان إبقاؤها أولى"(76)

وقد جاء اسم التفضيل من الفعل علا مجموعاً أيضاً، في قوله تعالى: (وَأَنتُمُ الأَعْلَوْنَ)139/3، فمفردها أعلى، جمعت بالواو والنون، فالتقت الواو، بالألف الساكن، وهي من الأصوات الصوامت الطويلة ، فالتقى ساكنان "فحذف الألف لالتقاء الساكنين، وبقيت الفتحة تدل عليها"(77)، كما سبق لتعذر النطق بهما.

**ثانياً- الحذف لعلة صرفية:**

فقد جاء مصدر الفعل اتقى في آيتين في قوله تعالى: (إِلاَّ أَنْ تَتَّقُواْ مِنْهُمْ تُقَاةً)28/3، والآية: (اتَّقُواْ اللّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ)102/3، و تقاة مصدر أصله: "وقية، فأبدلت الواو تاء كما أبدلوها في: تجاه وتكاه، وانقلبت الياء ألفاً لتحركها وانفتاح ما قبلها، وهو مصدر على فُعلة كالتؤدة، والتخمة"(78)، وهي من الفعل الثلاثي وقى، إلاَّ أنَّه استخدم الأمر من الخماسي اوتقى (افتعل) ومصدره افتعال.

**ثالثاً- الحذف للعامل:**

معلوم أنَّ النون في المثنى والمجموع على حدِّه، تحذف عند الإضافة؛ لأنَّها من العوامل التي تجر الاسم، وهي "ليس باسم ولا ظرف، فقولك: مررت بعبد الله، وهذا عبد الله"(79)، فإنَّ إضافة لفظ الجلالة لعبد، جعلته مجروراً، وقد علم من كلام له أنَّ الجر ليس عامله الإضافة "وإنما هي المقتضية له، والمعنى بالمقتضى ههنا أنَّ القياس يقتضي هذا النوع من

الإعراب لتقع المخالفة بينه وبين إعراب الفاعل والمفعول، فيتميز عنهما، إذ الإعراب إنَّما وضع للفرق بين المعاني، والعامل هو حرف الجر أو تقديره"(80)، والإضافة تكون بمعنى اللام أو بمعنى من أو بمعنى في(81)، وهذا يناقض قول بعض النحاة في مسوغات الابتداء بالنكرة، بأنَّها إنْ كانت عاملة فيما بعدها الجر يجوز الابتداء بها، كما جاء في الحديث الشريف: (خمسُ صلواتٍ كتبهن الله على العباد)(82)

ويحذف للإضافة ما في المضاف من تنوين(83)، أو نون تلحق المثنى وجمع السلامة للمذكر(84)، وذلك لأنَّ الإضافة تنزَّل منزلة التنوين(85)، ويفترق التنوين عن النون، بأنَّ التنوين "نون زائدة ساكنة تلحق الآخر لغير توكيد"(86)، وذلك في اللفظ دون الخط(87)، وهناك فرق آخر بينهما، وهو أنَّ كل تنوين نون، لا العكس(88)، والنون ليست كالتنوين في الدلالة على التنكير والانصراف والإعراب، كما أنَّها ليست عوضاً من شيء(89)، وعليه فالتنوين ليس مما نحن فيه؛ لأنَّه يكون علامة فوق لام الكلمة، ولا يأتي بعدها، أما النون في المثنى والجمع على حده، فهي مما بعد لام الاسم، وهي علامة لكنها مستقلة بنفسها مع حركتها.

ورد في هذه السورة في ثلاث آيات مباركة(90)، هي قوله تعالى: (يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ)13/3، وفي قوله تعالى: (وَرَسُولاً إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ)49/3، وفي قوله تعالى: (قَدْ أَصَبْتُم مِّثْلَيْهَا)165/3، ففي الآية الأولى والثالثة حذف نون المثنى من قوله: مثلين؛ لإضافتها لضمير الغائب، وفي الآية الثانية حذف النون من بنين الملحق بجمع المذكر السالم(91)؛ لإضافته للاسم الظاهر إسرائيل، وقد جاء الحذف بعد علامة النصب الياء في المواضع جميعها.

**رابعاً- الحذف في الاسم للتخفيف:**

ورد هذا الحذف في هذه السور الكريمة في لفظة واحدة (رب)، مضافة لياء المتكلم في ثلاث مواضع: قوله تعالى: (قَالَ رَبِّ أَنَّىَ يَكُونُ لِي غُلاَمٌ)40/3، وقوله: (قَالَ رَبِّ اجْعَل لِّيَ آيَةً)41/3، وفي الآية: (قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ)47/3، لا شك في أنَّ كلمة رب وقعت في نداء يفيد الدعاء، وقد أضيف إلى ضمير المتكلم المفرد، ومعلوم أنَّ هذه الياء إذا أضيفت للمنادى، فيها خمسة أوجه، فتقول: "يا غلامِي ويا غلامَي، ويا غلامِ، ويا غلاما، ويا غلامَ، بحذف الألف مع خفتها؛ لأنَّها بدل من الياء، فجرت مجراها في الاستغناء عنها بحركة"(92)، وقد أضاف بعضهم ضم المنادى، حيث يكتفى من الإضافة بنيتها، ويضم الاسم كما تضم المفردات،... نحو قراءة : (قَالَ رَبُّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ)33/12"(93)، فقد ضم كلمة ربِّ وهي منادى، وهذه الآيات التي وردت بحذف الياء، قد جاءت على أقوى اللغات، وهي حذف الياء وإبقاء الكسرة.

**مما سبق يتبين:**

أنَّ الحذف ظاهرة متأصلة في اللغة العربية وأنَّه يستحق الدراسة.

كان الهدف من الحذف التخفيف على القارئ أو المتكلم أو السامع.

الحذف يشمل الصوت، و الصرف، والنحو فضلاً عن الحذف البلاغي.

الحذف كان من أجل أغراض عدة: منها يكون لغرض صوتي و صرفي لأجل تجنب التقاء الساكنين، حيث الصوامت الطويلة المتعذر النطق بها، ومنها يكون بسبب التخفيف، و منها نحوي، فهو يكون علامة إعرابية.

حدث الحذف في الأفعال أكثر من الأسماء في سورة آل عمران.

كان الحذف علامة إعرابية فرعية جزماً ثم نصباً أكثر منه كعلامة بناء، أو لعلة صرفية أو صوتية، ثم ما جاء لعلة صرفية ثم ما جاء علامة للبناء، ثم ما جاء لعلة صوتية أو للتخفيف.

خطاب مجموع المسلمين بالجزم في أسلوب الشرط وغيره أكثر من خطاب المفرد.

كان حذف النون أكثر من حذف لام الفعل مع الجوازم.

ما جاء الحذف فيه بالجزم أكثر من ثلث مواضع الحذف بقليل .

وقد جاء الحذف بالنصب أكثر من نصف مواضع الجزم بقليل.

قد يكون الحذف عند التقاء ساكنين، وله شروط.

**فهرس الهوامش**

1- ابن جني، عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1999م 34/1

2-حسان، دكتور تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، القاهرة، 1992م, ص 51.

3- ابن جنى، عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق الدكتور حسن هنداوى، دار القلم، دمشق، 1993م، 65/1

4- ابن سنان الخفاجي, عبد الله, سر الفصاحة, دار الكتب العلمية, بيروت, 1982م ص:.58

5- الفراهيدي، الخليل، العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، دار الهلال، بيروت، 1986م 202/3،201 (حذف)

6- ابن جني، عثمان، الخصائص 362/3

7- المصدر السابق 383/3

8- سيبويه، عمرو، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1973م 130/2

9- ابن قتيبة، محمد بن عبد الله، تحقيق، محمد الدالي، مؤسسة الرسالة, بيروت،1982م, ص.229

10- ابن هشام، عبد الله ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية ، بيروت ،1991م 692/2

11- عفيفي، الدكتور أحمد، ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،1996م، ص.217

12- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ب ت، ص 178.
13- ابن جني، عثمان، الخصائص 275/2
14- المصدر السابق والصفحة
15- حمودة، د. طاهر، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الدار المصرية، الإسكندرية، ب ت ص27 وما بعدها
16- ظاهرة الحذف ص109، وما بعدها وفي ظاهرة التخفيف ذكر أقل من شروطه ص 217وما بعدها
17- أنيس، د.إبراهيم، الأصوات اللغوية، دار الطباعة الحديثة، مصر،1979م ص66، وحسان، د.تمام، مناهج البحث اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر،1990م ص105
18-عفيفي،د.أحمد، ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، 1996م ص336
19-عبد الجليل،د.عبد القادر،الصرف الصوتي، دار أزمنة للطباعة والنشر، الأردن،1998م ص 97
20-المرجع السابق والصفحة
21- ابن جني، عثمان، الخصائص 317/2
22-الجندي، د. أحمد ،اللهجات العربية في التراث،الدار العربية للكتاب، تونس ليبيا،1978م 709/2
23- عبد الجليل، د.عبد القادر، الصرف الصوتي ص 97
24- سيبويه، الكتاب 158/4
25- المقتضب 210/3
26- شرح المفصل 122/9
27-الثمانيني،عمر بن ثابت، شرح التصريف، تحقيق الدكتور إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض،1999م ص373
28-المصدر السابق والصفحة.
29- ابن هشام ، عبد الله ، أوضح المسالك إلي ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ب ت، 406/4، الصبان، محمد بن على، حاشية الصبان على الأشموني، مكتبة الإيمان، مصر، ب ت 501/4، و الحملاوي، الشيخ أحمد، شذا العرف في فن الصرف، مطبعة الحلبي، مصر، 1965م، ص.168
30- ابن عقيل، عبد الرحمن، المساعد على تسهيل الفوائد، تحقيق الدكتور محمد كامل بركات, دار المدني، جدة، 1984م 183/4 وما بعدها.
31- المصدر السابق 197/4
32- سيبويه، الكتاب 242/4
33- ابن يعيش، موفق، شرح المفصل، مكتبة المتنبي ، القاهرة، ب ت 120/9
34- شرح المفصل 129/9، المساعد338/3
35- الآيات:.195،188،187،186،177،172،155،119،112،108،32
36-الدمياطي، محمد بن أحمد، براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف، تحقيق الدكتور محمد العمروسي، الدار الفنية, القاهرة، 1988م، ص.62
37- علم الصرف الصوتي ص94،95
38-الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط ،عناية عرفات حسونة وغيره، دار الفكر، بيروت، 1992م، 465/3،466

39- النحاس،أحمد بن محمد،إعراب القرآن، تحقيق د.زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988م 425/1
40-الآيات :.44،77،78،83،99،104،110،111،112،118،143،153،187،199
41- براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف ص61، شذا العرف ص.65
42-الآيات:.81،102،186،187
43- شذا العرف في فن الصرف ص.59
44- براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف ص .63
45- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 455/1
46-المصدر السابق والصفحة و براعة التأليف ص.63
47-الآيات: .61،64،93،102،167
48- في الآيات: .61،64،167
49- براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف ص .36
50- العكبري، أبو البقاء، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق الدكتور علي البجاوي، دار إحياء الكتب العربية ، مصر ، 1976م 268/1
51- الأنباري، عبد الرحمن، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث، مصر، ب ت 524/1،مسألة:72، الشرجي، عبد اللطيف، ائتلاف النصرة، تحقيق الدكتور طارق الجنابي، عالم الكتب، بيروت،1987م ص125، والمبّرد، محمد، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، ب ت 44،3/2
52- سيبويه، الكتاب 12/3
53-الآيات: 28 ،.73،188،143،142،122،80
54- الزمخشري، محمود، الكشاف ، انتشارات آفتاب، تهران، ب ت 437/1، التبيان في إعراب القرآن 271/1
55-الآيات: 178،80، وفي موضع واحد عطف على منصوب بأن مضمرة.
56- التبيان في إعراب القرآن 313/1
57-الآيات: 177،115،111،92
58- العين للخليل 73/6
59- ابن مالك، محمد، شرح التسهيل، تحقيق الدكتور عبد الرحمن السيد والدكتور محمد المختون، هجر، القاهرة، 1990م 64،63/4
60- سيبويه، الكتاب 111/3
61- المساعد على تسهيل الفوائد 132/3
62- الاسترأبادي، محمد شرح الرضي، تحقيق د. يوسف عمر،جامعة قاريونس، ليبيا،1978م 90/4، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 102/1، وقد عدها سيبويه حرفاً؛ لأنها تشبه إنما وكأنما. الكتاب 57/3
63- سيبويه، الكتاب94/3
64- شرح الرضي 92/4
65- سيبويه، الكتاب94/3
66- الآيات: 194،188،175،156،139،135،118،105،103،73
67- الآيات: 179،161،149،145،125،120،115،112،111،100،92،85،75،2
68-النحاس،أحمد بن محمد،إعراب القرآن، تحقيق د.زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988م 383/1

69- التبيان في إعراب القرآن268/1، شرح الرضي 118/4
70- سيبويه، الكتاب94/3
71- المالقي، أحمد، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق أحمد الخراط، مجمع اللغة العربية، دمشق، ب ت ص385، حاشية الصبان 35،34/4
72-الآيات:150،137،133،119،106،102،95،93،72،61،42،32،31، 168،173،179،181،193،200.
73- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 218/1
74- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 397/2
75- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 181/1
76- التبيان في إعراب القرآن16/1
77-المصدر السابق 294/1
78- إعراب القرآن لأبي جعفر النحاس 365/1، البحر المحيط 94/3
79- سيبويه، الكتاب 419/1
80- شرح المفصل 117/2
81-شرح الرضي 206/2
82-ابن حنبل، الأمام أحمد، الموسوعة الحديثة، تحقيق الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت،2001م، حديث رقم:22720 عن عبادة ورقم:22693 عن عبادة أيضاً.
83- جهاوي، الدكتور عوض المرسي، ظاهرة التنوين في اللغة العربية، الخانجي، القاهرة،1982م، ص53
84- سيبويه، الكتاب 184/1، شرح التسهيل223/3، المساعد على تسهيل الفوائد 330/2
85- شرح المفصل 118/2
86- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب 392/2
87-العشائر، محمد بن محمد بن أبي اللطف، الموضح المبين لأقسام التنوين، تحقيق الدكتور محمد عامر حسن، مكتبة المجلد العربي، مصر، 1988م، ص39
88- المصدر السابق ص38
89- رصف المباني في شرح حروف المعاني ص .340،339
90- الآيات:.165،49،13
91- سيبويه، الكتاب 184/1
92- شرح التسهيل 281/3
93- أوضح المسالك إلي ألفية ابن مالك 38/4

**فهرس المصادر والمراجع**


1. ابن جنى، عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق الدكتور حسن هنداوى، دار القلم، دمشق، 1993م،
2. ابن جني، عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1999م
3. ابن حنبل، الأمام أحمد، الموسوعة الحديثة، تحقيق الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت،2001م
4. ابن سنان الخفاجي, عبد الله, سر الفصاحة, دار الكتب العلمية, بيروت, 1982م
5. ابن عقيل، عبد الرحمن، المساعد على تسهيل الفوائد، تحقيق الدكتور محمد كامل بركات, دار المدني، جدة،1984م
6. ابن قتيبة، محمد بن عبد الله، تحقيق، محمد الدالي، مؤسسة الرسالة, بيروت،1982م
7. ابن مالك، محمد، شرح التسهيل، تحقيق الدكتور عبد الرحمن السيد والدكتور محمد المختون، هجر، القاهرة، 1990م
8. ابن هشام ، عبد الله ، أوضح المسالك إلي ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ب ت
9. ابن هشام، عبد الله ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية ، بيروت ،1991م
10. ابن يعيش، موفق، شرح المفصل، مكتبة المتنبي ، القاهرة، ب ت
11. الاسترأبادي، محمد، شرح الرضي على الكافية، تحقيق د. يوسف عمر،جامعة قاريونس، ليبيا،1978م
12. الأنباري، عبد الرحمن، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث، مصر، ب ت
13. الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط ،عناية عرفات حسونة وغيره، دار الفكر، بيروت، 1992م
14. أنيس، د.إبراهيم، الأصوات اللغوية، دار الطباعة الحديثة، مصر،1979م
15. الثمانيني،عمر بن ثابت، شرح التصريف، تحقيق الدكتور إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض،1999م
16. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ب ت
17. الجندي، د. أحمد ،اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، تونس ليبيا،1978م
18. جهاوي، الدكتور عوض المرسي، ظاهرة التنوين في اللغة العربية، الخانجي، القاهرة، 1982م
19. حسان، د.تمام، مناهج البحث اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر،1990م
20. حسان، دكتور تمام، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، القاهرة،1992م,
21. الحملاوي، الشيخ أحمد، شذا العرف في فن الصرف، مطبعة الحلبي، مصر، 1965م
22. حمودة، د. طاهر، ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي، الدار المصرية، الإسكندرية، ب ت
23. الدمياطي، محمد بن أحمد، براعة التأليف في توضيح بعض خفي الإعراب والتصريف، تحقيق الدكتور محمد العمروسي، الدار الفنية, القاهرة، 1988م،
24. الزمخشري، محمود، الكشاف ، انتشارات آفتاب، تهران، ب ت
25. سيبويه، عمرو، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة العامة للكتاب، مصر،1973م

26. الشرجي، عبد اللطيف، ائتلاف النصرة، تحقيق الدكتور طارق الجنابي، عالم الكتب، بيروت،1987م
27. الصبان، محمد بن على، حاشية الصبان على الأشموني، مكتبة الإيمان، مصر، ب ت
28. عبد الجليل، د.عبد القادر،الصرف الصوتي، دار أزمنة للطباعة والنشر، الأردن،1998م
29. العشائر، محمد بن محمد بن أبي اللطف، الموضح المبين لأقسام التنوين، تحقيق الدكتور محمد عامر حسن، مكتبة المجلد العربي، مصر، 1988م
30. عفيفي، الدكتور أحمد، ظاهرة التخفيف في النحو العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،1996م
31. العكبري، أبو البقاء، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق الدكتور علي البجاوي، دار إحياء الكتب العربية ، مصر، 1976م
32. الفراهيدي، الخليل، العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، دار الهلال، بيروت، 1986م
33. المبّرد، محمد، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، ب ت
34. النحاس،أحمد بن محمد،إعراب القرآن، تحقيق د.زهير غازي زاهد، عالم الكتب، بيروت، 1988م

# قراءة في البعد الدّلالي العقائدي للفعل المجرد الثلاثي
# دراسة في المستوى الصرفي

د. لخضر حداد
أستاذ محاضر بكلية العلوم الإسلامية: professor lecturer
جامعة الجزائر

**مقدمة**

لقد وجدنا كثيرا مِن الباحثين قد اهتموا بالقضايا اللّغوية ذات الصلة بالنص القرآني، فكانت عنايتهم بها عناية فائقة، حيث تركّزت جلّ أبحاثهم في الحديث عن لغة القرآن الكريم، وأسلوبه وخصائصه التركيبية، وصوره البيانية، كما تعدّى هذا الاهتمام إلى نصوص الحديث النبوي الشريف، فتناولوا أهم القضايا النحوية واللغوية التي تضمّنها كتاب "عمدة القارئ شرح صحيح البخاري"، لبدر الدّين العيني (ت 855 هـ)، كما عرّجوا على "صحيح مسلم"، لمسلم بن الحجاج النيسابوري (ت261 هـ)، ليستخلصوا منه بعض الظواهر اللغوية التي تستحق الإشادة والتنويه. ولم يُستثن من ذلك بعض كتب التفاسير التي حظيت هي الأخرى بالدّراسة والبحث في المسائل اللّغوية التي استوقفت المفسرين مُطوّلاً.

ودراستنا هذه هي تحاول إماطة اللثام عن بعض الصّيغ التي تحمل دلالات عقائدية، وذلك على المستوى الصرفي دون اللجوء إلى المستويات الأخرى من البحث اللغوي.

واقتضت طبيعة الدراسة هذه اتباع الخطوات المنهجية الآتية:

**المبحث الأول: تعريف[1] الصرف**

**1 ـ الصرف لغة**

يأتي الصرف بمعنى الدفع والرد[2]، يقال صرفته فانصرف، وصرّفته أصرّفه تصريفا، يقال فتصرّف، أي طاوع قبل التصريف[3]. قال الله عزّ وجلّ في محكم تنزيله: **"ثُمَّ صَرَفَكُمْ عَنْهُمْ لِيَبْتَلِيَكُمْ"[4]** وقال أيضا: **"أَلَا يَوْمَ يَأْتِيهِمْ لَيْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُمْ"**[5].

**2 ـ الصرف في الاصطلاح**: التصريف علم بأصول تعُرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"[6].

يقو ابن السراج[7]: "هذا الحدّ إنما سُمّي تصريفا لتصريف الكلمة الواحدة بأبنية مختلفة، وخصوا به ما عرض في أصول الكلام، وذواتها من التغيير، وهو ينقسم خمسة أقسام، زيادة وإبدال وحذف، وتغيير الحركة والسكون، وإدغام وله حد يعرف به"[8].

أما التعريف الذي أورده الشيخ الحملاوي، فلا يختلف عن سابقه إلا أنّه أضاف كلمة "بناء" إلى التعريف حيث يقول: "علم بأصول يُعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء"[9].

**3 ـ أهمية علم التصريف**

وقد تحدث أهل العلم عن مكانة علم التصريف وأهميته، واستحسان تعلّمه بعد علم النحو، إذ رأوا فيه نوعا من المشقة والصعوبة للمبتدئ، وفي هذا المعنى يقول ابن جني (ت392هـ): "فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة، إلا أن هذا الضرب من العلم لما كان عويصا صعبا بُدِئ قبله بمعرفة النحو، ثم جيء به بعد؛ ليكون الارتياض في النّحو موطئا للدخول فيه، ومُعينا على معرفة أغراضه ومعانيه, وعلى تصرف الحال"[10].

وقد تبنىّ الفكرة نفسها ابن عصفور، وسار على خطى ابن جني، حيث قال: "وقد كان ينبغي أن يقدَّم علم التصريف على غيره من علوم العربية، إذ هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب. ومعرفة الشيء في نفسه، قبل أن يتركب، ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب. إلا أنه أُخِّر للطفه ودقته، فجعل ما قدم عليه من ذكر العوامل توطئة له، حتى لا يصل إليه الطالب، إلا وهو قد تدرّب وارتاض للقياس[11].

ومن الكلام السابق، فقد بدا لنا جليا مدى أهمية علم الصرف وخصوصيته، بل لا يمكن أن يستغني عنه الباحثون في مجال الدّراسات اللغوية ذلك أنه "ميزان العربية؛ ألا ترى أنه قد يؤخذ جزء كبير من اللغة بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا من طريق التصريف"[12].

ومما لا شك فيه أيضا، أن علم الصرف هو الطريق الموصل إلى الاشتقاق، وأنّ بعض القضايا العقدية لا يمكن الخوض فيها إلا بالاستعانة بعلم الصرف، ولهذا قال ابن عصفور: "ألا ترى أن جماعة من المتكلّمين امتنعوا من وصف الله -سبحانه- بـ "حنان"، لأنه من الحنين، والحنة من صفات البشر الخاصة بهم، تعالى الله عن ذلك؟ وكذلك امتنعوا أيضًا من وصفه بـ "سخي"، لأن أصله من الأرض السخاوية وهي الرخوة. بل وصفوه بـ "جواد"؛ لأنه أوسع في معنى العطاء، وأدخل في صفة العلاء. وامتنعوا أيضًا من وصفه

بـ"الدَّاري"، وإن كان من العلم، لأن أصله من الدَّرِيَّة. وهي شيء يضعه الصّائد لضرب من الحِيلة والخديعة"[13].

**المبحث الثاني: علاقة الصيغة الفعلية بالجانب العقدي:**

إنّ أول ما أتناوله بالدراسة هو بعض الصيغ الفعلية الواردة في القرآن الكريم والتي لها علاقة مباشرة بالجانب العقدي، وقد تفطن إلى هذا المعنى ابن قيم الجوزية حيث قال: "لو لم تكن أسماؤه مشتملة على معان وصفات لم يسُغ أن يخبر عنه بأفعالها، فلا يقال: يسمع ويرى، ويعلم ويقدر ويريد، فإن ثبوت أحكام الصفات فرع ثبوتها، فإذا انتفى أصل الصفة استحال ثبوت حكمها"[14].

ويعتبر الفعل النواة الرئيسية المكونة للجملة الفعلية، وقد جاءت تعريفات الفعل عند النحاة متباينة ومختلفة إلى أن استقر عند أبي علي الفارسي (377هـ) حيث عرّف الفعل قائلا: "حد الفعل كل لفظة دلت على معنى مقترن بزمان محصل"[15].

وما يمكن ملاحظته أن تعريف أبي علي الفارسي هو الأكثر تداولا عند النحاة بداية من القران الرابع الهجري

إلى يومنا هذا. كما عرف مصطلح الفعل تطورا كبيرا على يد النحاة المتأخرين[16].

**أبنية أفعال الأسماء والصفات**

- **المجرّد**[17] : هو ما كانت أحرفه أصولا، وينقسم قسمين: المجرد الثلاثي والمجرد الرباعي.

وللمجرد الثلاثي ثلاثة أوزان هي فَعَل وفَعِل وفَعُل، وله ستة أوزان باعتبار المضارع، يشترك في خمسة منها المتعدي واللازم وهي: (فَعَل - يفعَل) و(فعَل - يفعُل) و(فعِل - يفعَل) و(فعَل - يفعِل)، و(فعِل، يفعَل).

**أولا: صيغة [فَعَل، يفعَل]**

فأما فَعَل، يفعَل فتفتح عين المضارع إذا كانت الهمزة أو الهاء أو الحاء أو العين أو الخاء لاما أو عينا.

وما جاء من أسماء الله الحسنى في القرآن الكريم بهذه الصيغة ما يأتي:

- بدأ، يبدأ: في مثل قول الله عزّ وجلّ: **"قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ"[18]**. وقوله عز وجل أيضا: **"الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ"**[19].

- بَعَث، يَبْعَث: في مثل قول الله عز وجل: **"كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ"[20]**.

وقوله: "**لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ**"[21]. وقوله أيضا: "**وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ**"[22].

ـ سمَِع، يسْمَع: وردت هذه الصيغة في قوله تعالى: "**لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ**"[23]. وقوله أيضا: "**قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ**"[24]. وقوله كذلك: "**قَالَ لَا تَخَافَا إِنَّنِي مَعَكُمَا أَسْمَعُ وَأَرَى**"[25].

والملاحظ في هذه الصيغ أن عين مضارعها جاءت مفتوحة، يقول سيبويه (ت108هـ) معللا وقوع هذه الظاهرة: "وإنما فتحوا هذه الحروف لأنها سفلت في الحلق، فكرهوا أن يتناولوا حركة ما قبلها بحركة ما ارتفع من الحروف، فجعلوا حركتها من الحرف الذي في حيزها وهو الألف، وإنما الحركات من الألف والياء والواو"[26].

وأما ابن جني، فيرى أن المسألة تعود إلى العلاقة بين الحرف والمخرج حيث يقول: فالفتحة بعض الألف والكسرة بعض الياء والضمة بعض الواو، وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة، والكسرة الياء الصغيرة، والضمة الواو الصغيرة، وقد كانوا في ذلك على طريق مستقيمة"[27].

والظاهرة هذه يمكن تفسيرها "بالعلاقة بين جرس الفتحة ومخرج حروف الحلق، والحركة الوحيدة التي تتصف بالانفتاح هي الفتحة، ومن هذه الصفة أخذت اسمها"[28].

وقد رصد لنا النّحاة القدامى، صيغا من هذا الباب [فعَل ـ يفْعَل]، وقد وردت على الأصل، لكنها خالفت تلك العلاقة التي ذُكرت آنفا، ومن هذه الأفعال على سبيل المثال: هنَأ يهنِئ، ونزع ينزِع، ونطح ينطِح، وشعَر يشعُر، ومخض يمخُض، ونخَل ينخُل[29].

واللافت للانتباه في هذه الأفعال عدم تأثير حروف الحلق في حركة العين، ولا يعني ذلك التقليل من شأن الأفعال التي فتح عين مضارعها. وهكذا يبدو لنا عناية القدامى ودقتهم في معالجة الجانب الصوتي التي تتميز بها اللغة العربية عن سائر اللغات الأخرى.

يقول ابن الأثير (ت630 هـ) معززا الفكرة السابقة: "فإن أكثر اللغة مستعمل على غير مكروه، ولا تقتضي حكمة هذه اللغة الشريفة التي هي سيدة اللغات إلا ذلك، ولهذا أسقط الواضع حروفا كثيرة في تأليف بعضها مع بعض استثقال واستكراه، فلم يؤلف بين حروف الحلق كالحاء والخاء والعين، وكذلك لم يؤلف بين الجيم والقاف، ولا بين اللام والراء، ولا بين الزاء والسين، وكل هذا دليل على عنايته بتأليف المتباعد المخارج، دون

المتقارب"..ثم يضيف قائلا: "لكنّا نرى من الألفاظ ما إذا عكسنا حروفه من الشفة إلى الحلق أو من وسط اللسان أو من آخره إلى الحلق لا يتغير، كقولنا غلب؛ فإن الغين من حروف الحلق، واللام من وسط اللسان، والباء من الشفة، وإذا عكسنا ذلك صار بلغ، وكلاهما حسن مليح"[30].

**ثانيا: صيغة [فَعَل، يفعُل]**

ومن هذا الباب في مثل قولك: "سكت يسكُت، وجاع يجوع، ودنا يدنو، ودخل يدخُل، وجال يجول، وخطا يحطو، وسما يسمو، وما إلى ذلك"[31].

وما جاء في القرآن الكريم من هذه الصيغة ما يأتي:

ـ بَسَط يَبْسُط: في قوله عزّ وجلّ: **"وَاللَّهُ يَقْبِضُ وَيَبْسُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ"**[32]. وقوله: **"اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ"**[33]. وقوله أيضا: **"إِنَّ رَبَّكَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا"**[34].

وقد ورد الفعل في السياق القرآني بصيغة المضارع في سورة القصص،82، والعنكبوت/82، والروم/37، وسبإ/39/36، والزمر/39، والشورى/12، والروم/48.

وورد بصيغة الماضي في موضع واحد في قوله تعز وجل: **"وَلَوْ بَسَطَ اللَّهُ الرِّزْقَ لِعِبَادِهِ لَبَغَوْا فِي الْأَرْضِ"**[35].

وليس المقصود هنا البحث في أزمنة الفعل، بل عمدنا ذكرها للتنبيه فقط، ذلك أنّ بحثنا يقتصر على دراسة الصيغة في جانبها الشكلي، وما يعتريها من تغيير في الحركة بفعل بعض العوامل ذات الصلة بالصويتات.

ـ حَكَم يحكُم: في قول الله عزّ وجلّ: **"فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ"**[36]. وقوله تعالى: **"وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ"**[37]. وقوله أيض: **"أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ أُوتُوا نَصِيبًا مِنَ الْكِتَابِ يُدْعَوْنَ إِلَى كِتَابِ اللَّهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ يَتَوَلَّى فَرِيقٌ مِنْهُمْ وَهُمْ مُعْرِضُونَ"**[38].

وجاء الفعل بصيغة المضارع في السياق القرآني في المائدة/1، والأعراف/87، ويونس/10، ويوسف/80، والرعد/41، والنحل/124، والحج/56 ـ 69، الزمر/3، والممتحنة/10.

وقد ورد بصغية الماضي في موضع واحد في سورة غافر في قوله عز وجلّ: **"قَالَ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا كُلٌّ فِيهَا إِنَّ اللَّهَ قَدْ حَكَمَ بَيْنَ الْعِبَادِ"**[39].

**ثالثا: صيغة [فَعَل، يفعِل]**

وما جاء على هذا الوزن بكسر العين في القرآن الكريم ما يأتي:

ـ قضى، يقضي: في قول الله عزّ وجلّ: **"وَإِذَا قَضَى أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ"**[40]. وقوله أيضا: **"وَقَضَيْنَا إِلَيْهِ ذَلِكَ الْأَمْرَ أَنَّ دَابِرَ هَؤُلَاءِ مَقْطُوعٌ مُصْبِحِينَ"**[41].

وقد جاء الفعل بصيغة الماضي في السور الآتية: الإسراء/23/4، ومريم/35، وغافر/68، وفصلت/12، فصلت/12، القصص/44، سبأ/14.
ـ جاء، يجيء: في مثل قوله عزّ وجلّ: **"وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا"**[42].
لقد تفطن النحاة القدامى عند استقرائهم للصيغ، في البابين الأخيرين [فعَل، يفعُل ـ وفعَل، يفعِل] بأنّ "ليس أحدُهما أولى به من الآخر ولا فيه عند العرب إلا الاستحسانُ والاستخفاف فمما جاء واسْتُعْمِلَ فيه الوجهان قولهم: نفر ينفِر وينفُر وشتم يشتِمُ ويشتُم، فهذا يدلُّ على جواز الوجهين فيهما، وأنهما شيء واحد لأنَّ الضمة أختُ الكسرة في الثِّقل؛كما أن الواو نظيرةُ الياء في الثقل والإعلال؛ ولأن هذا الحرفَ لا يتغيّرُ لفظة ولا خطُّه بتغيير حركته.. وعن أبي زيد أنه قال: طفت في عُلْيا قيس وتميم مدة طويلة أسأل عن هذا الباب صغيرَهم وكبيرَهم لأعرف ما كان منه بالضم أولى، وما كان منه بالكسر أولى؛ فلم أجدْ لذلك قياسا وإنما يتكلم به كلُّ امرىء منهم على ما يَستحْسِن ويستخفُّ، لا على غير ذلك.
ونظنُّ المختارُ لِلْكَسْر هنا وجَدَ الكَسر أَكثرَ استعمالا عند بعضهم؛ فجعله أفصح مِن الذي قلَّ استعمالهُ عندهم، وليست الفصاحة في كثرةِ الاستعمال، ولا قِلَّته وإنما هاتان لغتان مستَويتان في القياس والعلّة وإن كان ما كَثر استعماله أعرف وآنس لطول العادة له"[43].
ومما سبق ذكره نستشف الحيرة التي انتابت النّحاة بسبب تغير حركة عين المضارع من فَعَل، يفعُل إلى فَعَل يفْعِل، وعدم ثباتها على حركة واحد، مما أدى ذلك إلى وقوع خلاف بسيط بين النحاة في هذه المسألة، قال أبو علي: "هذان المثالان يعني يفْعِل ويَفْعُل جاريان على السواء في الغلبة والكثرة. قال وقال أبو الحسن يَفْعِل أغلب عليه من يفْعُل، قال أبو علي: وذلك ظن إنما توهم ذلك من أجل الخفة نحكم أن يفعِل أكثر من يفعُلُ ولا سبيل إلى حصر ذلك فيعلم أيهما أكثر وأغلب، غير أنا كلما استقرينا باب فَعَل الذي يعتقب عليه المثالان يفعُل ويفعِل وجدنا الكسر فيه أفصح، وذلك للخفة كقولنا: خفق الفؤاد يخفِق ويخفُق وحجل الغراب يحجِل ويحجُل وبرد الماء يبرِد ويبرُد وسمط الجدي يسمِطه ويسمُطه وأشباه ذلك مما قد تقصاه متقنو اللغة، كالأصمعي وأبي زيد وأبي عبيد وابن السكيت وأحمد بن يحيى فهذا مذهب أبي علي في يَفْعِل يَفْعُل"[44].
وخلاصة القول في هذين البابين أن المسألة تعود إلى السّماع، "فما كان على فَعَل من مشهور الكلام مثل: ضرب ودخل فالمستقبل فيه على ما أتت به الرواية وجرى على الألسنة يضرب ويدخُل فإذا جاوزت المشهور فأنت بالخيار إن شئت قلت يفعُل أو يفعِل"[45].

**رابعا: صيغة [فَعِل، يفْعَلُ]**

يأتي الفعل على هذه الصيغة من الصحيح والمعتل وكذلك المضعّف[46]. ومن أمثلة ذلك: أسِيَ يأْسَى، وأمِن يأمَن، وجزِعَ يجْزَع، وحزِن يحزَن، وحصِر يحْصَر..[47].

ويأتي من هذا الباب في القرآن الكريم على النحو الآتي:

- بقِيَ يبْقَى: في مثل قول الله عزّ وجلّ: **"وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ"**[48].

- شهِد، يشهَد: نحو قوله سبحانه وتعالى: **"شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ"**[49].

**خامسا: صيغة [فَعِل، يفْعِلُ]**

والأفعال التي جاءت في هذا الباب قليلة جدا ذكرها سيبويه وهي: يئِس ييئِس، وورِم يرِم، وورِع يرِع.

ومن أمثل ما ورد في هذه الصيغة في السياق القرآني ما يأتي:

- قدِر يقدِر: في مثل قول الله عزّ وجلّ: **"اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ"**[50]. وقوله أيضا: **"إِنَّ رَبَّكَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا"**[51].

ولم يرد الفعل بصيغة الماضي حسب علمنا؛ بل انتشر في بقية السور بصيغة المضارع على الشكل الآتي: الروم/37، وسبأ/39/36، والزمر/52، والشورى/12ن والبلد/5.

**سادسا: صيغة [فَعُل، يفْعُلُ]**

أفعال هذا الباب قلية الورود، فضلا عن مجيئها في الأسماء والصّفات، يقول ابن جني: "وعلّته عندي أن هذا موضع معناه الاعتلاء والغلبة, فدخله بذلك معنى الطبيعة والنحيزة التي تغلِب ولا تُغلب, وتلازم ولا تفارق. وتلك الأفعال بابها: فَعُل يفْعل, نحو: فقُه يفقُه إذا أجاد الفقه, وعلُم يعلُم إذا أجاد العلم"[52].

**خاتمة:**

لقد حاولنا في بداية هذه الدراسة المتواضعة التقيد بالعنوان قدر الاستطاعة، ولم نتطرق إلى الجوانب الأخرى ذات الصلة بالموضوع، واكتفينا في ذلك بالمستوى"الصرفي" في معالجة الظاهرة اللغوية، ثم أبرزنا بعض آراء القُدامى القيمة في هذا المجال عند استقرائهم لمختلف الصّيغ الفعلية.

إننا نؤمن أنّ أي دراسة لظاهرة لغوية ما، ينبغي أن تُعالج ضمن مستوياتها اللغوية المعروفة لدى الباحثين في هذا المجال وهي، المستوى الصّرفي

والصّوتي والنّحوي والدّلالي؛ لأننا نعتقد أن تلك المستويات غالبا ما تتكامل وتتقاطع فيما بينها، لتأتي النتائج أقل ما يمكن أن يقال عنها أنها مرضية.
وقد يسأل سائل، والحيرة تكاد لا تفارقه، لما ربطتم الدّرس اللغوي بالجانب العقدي ؟ والجواب عن هذا السؤال يكون على النحو الآتي:
**أولا:** لا نريد أن تُوجّه المسائل اللّغوية توجيها بما تمليه المذاهب العقدية،كما كان الحال في الخلافات التي وقعت بين مختلف المدارس الكلامية في قضايا عقائدية شائكة.
**ثانيا:** لقد بات من الضروري إعادة النظر في مادة "العقيدة" وتنقيتها مما علق بها من شوائب وعرضها على ناشئتنا بصورة ناصعة ومنهج بسيط، بعيدٍ عن الخلافات المذهبية.

**الهوامش والمصادر:**

1 ـ يقال الصّرف والتّصريف، وهما بمنزلة واحدة، قال صاحب كشاف اصطلاحات الفنون: "التّصريف هو علم الصرف"، ويسمى أيضا علم التصريف. انظر، التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ص 16.
ويرى البصريّون أنّ "الأصل في الأسماء كلها الصرف". انظر، عبد الرحمن بن محمد، كمال الدين بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، المكتبة العصرية، ط 1، 1424هـ- 2003م، 2/.399

2 ـ الشريف على الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، ص .174

3 ـ ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، دار الأوزاعي للطباعة والنشر، ط 2، بيروت ـ لبنان، ص .19

4 ـ آل عمران/.152

5 ـ هود/8.
انظر، الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، تح: نديم مرعشلي، دار الكاتب العربي، 1972م، مادة "صرف"، والزمخشري، أساس البلاغة، مادة صرف/353، وابن منظور، مادة صرف.

6 ـ محمد بن الحسن الاسترابادي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدينية، ط 1، 1425 هـ 2004م، 1/1.

7 ـ هو أبو بكر محمد بن السّري بن سهل البغدادي، أديب ولغوي ونحوي، توفي سنة 316هـ.
انظر، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر، 1964من 114/112، والخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، مطبعة الخانجي، القاهرة ـ مصر، 5/.319

8 ـ ابن السراج، أبو بكر بن سهل، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط 4، بيروت ـ لبنان، 1999م, 3/.231

9 ـ أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، مطبعة دار الكتب المصرية، ط 5، القاهرة 1927م، ص.3

10 - ابن جني، المنصف، دار إحياء التراث القديم، ط 1، 1373هـ - 1954م، ص 3.
11 - ابن عصفور الإشبيلي، الممتع في التصريف، تح: فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، ط 2، بيروت - لبنان،1979م، 30./1
12 - المصدر السابق، ص 27. وانظر أيضا، ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، ص.17
13 - ابن عصفور، الممتع في التصريف، 28/1.
14 - ابن قيم الجوزية أبو عبد الله محمد بن أبي بكر، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق وتعليق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي ط 1، بيروت - لبنان، 53./1
15 - أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، 7./1
16 - انظر، أميرة علي توفيق، نظرات في الفعل وتقسيماته في النحو العربي، مكتبة زهران، القاهرة، 1981م، ص .22
17 - السّيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح محمد أحمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل بيروت - لبنان، د.ت.ط، 37./2
18 - العنكبوت/.20
19 - السجدة/.7
20 - البقرة/.21
21 - آل عمران/.164
22 - النحل/.36
23 - آل عمران/.181
24 - المجادلة/.1
25 - طه/.46
26 - سيبويه أبو بشر عمرو بن قنبر، الكتاب، مكتبة النهضة، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، ط 7، 1977م، 252/2. وانظر، ابن هشام، نزهة الطرف في علم الصرف، ص 100. وانظر أيضا، السّيوطي، المزهر، 38/1. وابن السراج، الأصول في النحو، 102./3
27 - ابن جنّي أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1421هـ - 2000م، 33/1.دي
28 - الطّيب البكّوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تقديم صالح القرمادي، المطبعة العربية تونس، ط 3، 1992م, ص .91
29 - انظر، سيبويه، الكتاب، 253/2، وابن السراج، الأصول في النحو، 102/3 - .103
30 - ابن الأثير ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة - القاهرة، د.ت.ط، ص 172 - .174
31 - انظر، سيبويه، الكتاب، 217/2. والسّيوطي، المزهر، 38/2 - 39، وابن السراج، الأصول في النحو، 87/3، وابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، ص 61، والحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص .12
32 - البقرة/.245
33 - الرعد/.26
34 - الإسراء/.30
35 - الشورى/.27
36 - البقرة/.113

37 ـ البقرة/.213
38 ـ آل عمران/.23
39 ـ غافر/.48
40 ـ البقرة/.2
41 ـ الحجر/.66
42 ـ الفجر/.22
43 ـ السيوطي، المزهر في اللغة، 207/1 ـ .208
44 ـ ابن سيده أبو الحسن علي بن إسماعيل، المخصص، تح: خليل إبراهم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت ـ لبنان، ط 1، 1417هـ 1996م، 276./4
45 ـ ابن القطاع علي بن جعفر بن علي السّعدي أبو القاسم،كتاب الأفعال، عالم الكتب ط 1، 1403هـ -1983م، 11/1 ـ .12
46 ـ انظر، ابن السراج، الأصول في النحو، 156/3 ـ .157
47 ـ انظر، الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 13. وابن هشام، نزهة الطرف في علم الصرف، والسيوطي، المزهر، 38./2
48 ـ الرحمن/.27
49 ـ آل عمران/.18
50 ـ الرعد/.26
51 ـ الإسراء/.30
52 ـ ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت ـ لبنان، د.ت.ط، 225/2. قال الرضي الاسترابادي: "ولا يجئ من هذا الباب أجوف يائي، ولا ناقص يائي، لأن مضارع فَعُلَ يَفْعُلُ بالضم لا غير، فلو أتيا منه لاحتجت إلى قلب الياء ألفاً في الماضي، وفي المضارع واواً". محمد بن الحسن الرضي الإسترابادي، نجم الدين، شرح شافية ابن الحاجب، تح: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف
ومحمد محيى الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان، 1395 هـ - 1975 م، .76/1

# دراسات فكرية وتاريخية

**نهضة الإسلام و الظروف المواكبة لها**

# نهضة الإسلام و الظروف المواكبة لها

**الدكتورة عائدة قاسموفا شهلار**
أستاذة الأدب العربي بجامعة باكو الحكومية
عضوة الهيأة الاستشارية جامعة ابن رشد

إن العصر الرابع الهجري في تاريخ العرب لا يعرف بحروب مستمرة ومغامرات ودعاوى سياسية ودينية فحسب، بل يتميز هذا العصر كذلك بارتفاع وارتقاء العلوم والآداب إلي أعلى المستويات.
وسمَّى ( آدم ميز ) Adam Mez هذا العصر عصر نهضة الإسلام ومما يعجب له عندما سُئل Adam Mez عن سبب تسميته هذه لم يجب شيئاً وهزّ كتفيه فقط [1]
وجرى كثير من الجدال والنقاش بين علماء أوربا خلال سنوات طويلة عن معنى كلمة "النهضة" - Renascence وعن صفات وميزات المهاد العام الذي درجت عليه حركة النهضة في الشرق والغرب، وعزا بعض المستشرقين عشوائياً خصائص نهضة الغرب إلى الشرق ونسوا سمات التطور المميزة في الشرق، الأمر الذي أدّى إلى ظهور بعض الغموض في هذه المسألة وعلى الأخص في معنى كلمة "النهضة" الأصلي كنهضة وبعث الحضارات والمدنيات المنسية المندثرة. فإن كانت النهضة في الحقيقة انتعاش وانبعاث المدنيات القديمة، فأية مدنية وأية حضارة انبعثت في العصر العاشر الميلادي في الشرق العربي ؟ .
تضاربت الآراء والملاحظات حول هذا السؤال وادّعى بعض العلماء أنها المدنية اليونانية القديمة وقال آخرون بانه ربما يجب لفت الانتباه كذلك إلى المدنية الفارسية القديم[2]
و ينبغي أن لا نغفل كون النهضة في الشرق لم تكن بعث وانتباه الحضارات المنسية، بل هي تسترعى الاهتمام كدوام التطور المستمر للوعي وارتقائه إلى أعلى المستويات. لأن الشرق لم يعش في القرون الوسطى سنوات الجهالة والخرافة كما كانت في الغرب . ومن هذا المنطلق رأى ( بارتولد ) Bartold

---

[1] ميتس . آدم . نهضة الاسلام. المقدمة بقلم الاكاديمي د. بيرتيلس. موسكو 1973 ص.8 (باللغة الروسية)
[2] المصدر نفسه لا

فرقاً كبيراً بين نهضة الشرق ونهضة الغرب [3] فضلا عن أن القرون الوسطى في الغرب خلافا للشرق كانت قرون الهمجية البربرية. إن Kraschkovskiكرتشكوفسكي "الذي سمّى العصر الرابع الهجري "عصر انحطاط الخلافة السياسي وعهد الازدهار الأعلى للتمدن العربي" قال إن اصطلاح Adam Mez "نهضة إسلام" بالنسبة إلى هذا الازدهارمحيّر جداً[4]

واعتبر شتين Shteyn هو الآخر هذه التسمية غير موافقة للحقيقة[5]

نرى في كلمات هذا العالم إشارة تميِّز نموَّ الشرق عن نموِّ الغرب احسن التمييز وهي إشارة إلى التعليم الديني في الغرب. إن التعليم الديني هو بؤرة هذه المشكلة.

كانت النصرانية آنذاك تسيطر على جميع أنواع الوعي الاجتماعي في الغرب وأدّت هذه السيطرة إلى جمود جميع التعاليم العلمية الفلسفية. فقد نسيت العلوم الدنيوية وكذلك المدنية الرومانية اليونانية القديمة ولم ينتشر ولم يزدهر أي اختراع علمي أو أي تصور علمي مخنوقا في مهده دون التعليم الديني النصراني.

وقد نصبت الكنيسة النصرانية لأصحاب العلم حربا لا هوادة فيها ولا لين، وأصبحت القرون الوسطى في الغرب عهد المحارق للعلماء البارزين وكذلك عهد التفتيش الديني والمحاكم الدينية (inquisition ) على ملايين الناس،حيث قتل وزجّ في غياهب السجن كثير من الناس بتهمة السحر والعلاقة بقوى الشر والأرواح الخبيثة وكان عدد الضحايا من العلماء والمفكرين نتيجة العقوبات الدينية كبيرا جداً ! و عندما غرق الغرب في حومة الجهالة ووقع في هوة العداوة .على العلم والمعرفة نما وترقى الشرق بفضل الإسلام الذي أذكى في نفوس الناس جمرة العلم وجذوة المعرفة. وحينما صدت النصرانية بتعذيبها القاسي ارتقاء العقل والوعي، أزاح الإسلام العقبات أمام العلوم المختلفة بصدمة قوية، لأنه كان يعتمد على العقل والوعي والإدراك، لا على الطاعة العمياء.

يسترعى الاهتمام كذلك دور المساجد في ارتقاء العلوم والآداب حينئذ وكانت المساجد ساحات العلم الكبرى، فلم تكن بيوتا للعبادة فحسب، بل كانت

---

[3] بارتولد. المؤلفات. الجلد السادس .ص617-629 الاكادمي

[4] الاكادمي كراتشكوفسكي. المؤلفات المنتخبة زالمجلد الرابع. ص. 171(بالغة اللروسية)

[5] ف.شتين.اشتراك بلدان الشرق في تمهيد نهضة اوربا.-مجموعة المؤلفات.-الصين و اليابان-تاريخ، ادب. موسكو.1961. ص. 106 (بالغة الروسية)

أيضاً معاهد لتعليم الشباب[6]، وكان المسجد مثابة المجادلة والمناقشة للفقهاء والمتكلمين والفلاسفة والصوفية وكذلك للشعراء والأدباء وان كثيرا من العلماء البارزين مثل ابن سينا و البيروني والفارابي والآخرين الذين انتفعوا في ملاحظاتهم العلمية من الإسلام وكتابه المقدس كينبوع لا ينفد فلم يكونوا علماءَ فقط، بل وكانوا حفاظ القرآن أيضاً وألمّوا بعلم الحديث والتفسير والتأويل والفقه.

ولا ينبغي لنا أن نهمل أن الإسلام كان يبرز الهوادة والتسامح في مسائل الدين فيفضل المناظرة والمجادلة على الإكراه والإفزاع وعلى الأخص بالنسبة لأهل العلم والأدب. مثلا, من المعلوم أن أبا العلاء المعري كان شكاكاً وجاء في هذا الصدد في معجم الأدباء لياقوت الحموي:

*" ...وقد حدثنا عن أبي زكريا أنه قال: قال لي المعري: ما الذي تعتقد؟ فقلت في نفسي: "اليوم أقف على اعتقاده" فقلت له: ما أنا إلا شاك، فقال: هكذا شيخك"*[7].

قد تجاوز المعري في بعض أشعاره حد الإفراط وإنَ بعض أفكاره في مسائل الدين تترك قراءَه متحيرين حتى في أيامنا هذه وعند قراءة بعض أشعاره ومنتجاته مثل "رسالة الملائك" و"رسالة الغفران" يستولي على العقل هذا السؤال: كيف كتب أبو العلاء المعري في القرون الوسطى مثل هذه المؤلفات والأشعار ولم يقتل و حتى ما زج في السجن؟ وهكذا شأن أبي نواس الذي اتخذ المجون معيارا لحياته و شعارا ومذهبا لإبداعه وقام في بعض أشعاره مثل "فتوى فقيه" ضد بعض الأحكام الدينية وكذلك شأن أبي العتاهية الذي مال إلى الثانوية ...

* * *

بدأت رياح النهضة في الشرق تهب من الصين – من مهد المدنيات القديمة وتربة الثروات المعنوية الروحانية. ونرى النهضة في الصين تتفاوت من النهضة العربية بالظروف التاريخية السياسية التي واكبت هذه النهضة وببواعثها الاجتماعية. بحيث يتوافق في الصين اختمار الوعي وإحياء المعرفة وانتعاش الفنون والآداب مع ازدهار الدولة الإقطاعية الصينية وتوطدها وتعززها وكذلك مع انقطاع الحملات الخارجية والحروب الداخلية. وكان المهاد العام الذي أرهص ببواكير النهضة في الصين يتصف

[6] شوقي ضيف. تاريخ الادب العربي.العصر العباسي الاول.مصر. ص. 100.
[7] ياقوت الحموي.:تاب ارشاد الاريب الى معرفة الاديب. المجلد الاول.ص. 171.

بالاستقرار السياسي والثبات الدولي[8] وإنْ اختلفت النهضة الصينية عن النهضة العربية الإسلامية في الظروف التاريخية السياسية وفي الشروط الاجتماعية وقد اتفقتا في تجليات النهضة وفي أهدافها وأطوارها وفي التيارات العلمية الإيديولوجية الخاصة بهما واتفقتا كذلك بالهموم الفكرية الباعثة لإدراك إسعاد الإنسان وليس من همّنا في هذا البحث أن نستقصي حركة النهضة في الصين ولكنا نريد رسم بعض ملامحها العامة.
برزت النهضة في الصين قبل كل شئ في ازدياد عدد المكتبات. فعدد الكتب المخطوطة في المكتبة الإمبراطورية مثلا كان كبيرا جدا. وقد صدرت في القرن الثامن جريدة عنوانها "أنباء العاصمة" وأخذ الصينيون في القرن التاسع يطبعون الكتب بالحروف الهيروغلافية. ونضج في الصين كثير من العباقرة والنوابغ مثل "خَان يُوي" (764-824) "ليُو سْزُون-يوَان" (773-819) "اويَان سْيُو" (1007-1072) "سْيُو-سْيُونْ" (1003-1066) وإلخ. ولا ينبغي لنا أن نغفل إن حركة إحياء الوعي واختمار الإدراك قد اتجهت في الصين ضد التأسيسات الدينية الإيديولوجية الموجودة مثل البوذية والدوسية هذا ما تفترق به نهضة الصين عن النهضة العربية الإسلامية.
وارتفعت موجات النهضة كذلك في الهند بارتقاء العلوم مثل الطب والرياضيات وعلم النجوم وقد تطور الطب إلى درجة جعلت الأطباء في الهند يقومون بإجراء العمليات الجراحية في جمجمة الإنسان.
وعندما ظهر الإسلام وتوسع وتوطد في الأراضي المنبسطة من الهند إلى الأندلس بَدَأَ ينضج في هذه الأراضي التمدن الإسلامي، وبرع في انتشار وازدهار هذا التمدن ممثلو الأمم الأخرى كتفا بكتف بالعرب وقدّموا قسطهم الوفير لكنوز الحضارة الإسلامية[9].
كما ذكرنا بلغ التمدن الإسلامي ذروة ازدهاره في القرن العاشر الميلادي، وتعددت في ذلك العهد مراكز العلم والحضارة وعندما نشأت الدول الجديدة في أنحاء المملكة الإسلامية بالتفرع والتشعب على مقتضى ناموس الارتقاء، تفرق العلماء وأصبح للعلم مراكز كثيرة يفضل بعضها بعضا وتدرج الانتقال من بغداد شرقا إلى العراق فخرسان فما وراء النهر وغربا إلى الشام ومصر فالمغرب فالأندلس[10] فمن هذا السبب أصبحت المدن أمثال حلب وفسطاط ونيسابور وأصبهان والري وشيراز وبخاري وسمرقند من مراكز العلم والحضارة وترعرعت العلوم الدينية والدنيوية وزادت فروعها وكتبت كثير

[8] س. محمدوفا.ادب النهضة في الصين.-الغة و الادب.-المجلة النظرية العلمية باكو-1999 1\171.(باللغة الاذربيجانية)
[9] جيب . خ. الادب العربي. موسكو 1960. ص36 (بالغة الروسية)
[10] جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص 259

من المؤلفات في الفقه والتفسير والطب والرياضيات وفي علم النجوم والفلسفة والتاريخ والأدب .

وكان هذا العهد كذلك عهد الاختراعات القيمة والموسوعات النفيسة افتتحت آنذاك كثير من المكتبات وازداد عدد المدارس وكما ذكر جيب Gibb كان الأمراء والوزراء يتنافسون في إنشاء وتأسيس المكتبات والمدارس وفي اكتساب واقتناء النسخ الأصلية النادرة للمخطوطات وعلى الأخص النسخ المكتوبة بخط المؤلف نفسه أو بتوقيعه[11] وأنشأ وزير بهاء الدولة سابور بن اردشير في كرخ بغداد خزانة كتب وضعها على إفادة الناس. قال ياقوت لم يكن في الدنيا أحسن كتب منها وكانت كلها بخطوط الأئمة المعتبرة وأصولها المحررة.[12] وقد بعث إلى بلاد اليونان من استجلب كتب الفلسفة فأمر بنقلها إلى الفارسية وخزنها في خزانته وشجع الناس على نسخها ودرسها[13]، وكذلك نوح بن منصور الساماني – كان شديد الحرص على الكتب وراغبا في اقتنائها فجمع مكتبة كبيرة حوت أهم المؤلفات في كل علم من الأدب والشعر والتاريخ والطب والفلسفة، وكان الحكم بن عبد الرحمن الناصر (350-366ه) هو الآخر مولعا باقتناء الكتب فجمع منها مالم يجمعه أحد من الملوك قبله وأنشأ في قرطبة مكتبة جمع فيها الكتب من أنحاء العالم وكان يبعث في شرائها رجالا من التجار ومعهم الأموال ويحرّضهم على البذل في سبيلها ليتنافس بني العباس في اقتناء الكتب وتقريب الكتّاب ... فاجتمع له من الكتب ما لم يسبق له مثيل في الإسلام فجعلوها في قاعات خاصة من قصر قرطبة وأقاموا عليها خازنا ومشرفا ووضعوا الفهارس لكل موضوع على حدة. ذكروا أن فهارس الدواوين وحدها كانت 44 فهرسا في كل فهرس عشرون ورقة وكذلك العزيز بالله (365-386هـ) والحاكم بأمر الله (386-411هـ) من ملوك الدولة الفاطمية أنشأ خزائن الكتب فيها مئات الألوف من المجلدات في العلوم على اختلاف موضوعاتها وانفقا في ذلك الأموال ألطائلة[14].

وكان من أهم الخصائص والمزايا لهذا العهد أنه نضج العباقرة والنوابغ في جميع أنحاء العلم والتمدن وكان العصر العاشر الميلادي عصر الجبابرة في الشعر والنثر والفلسفة والطب والنجوم والرياضيات، أي في كل أنواع العلم والأدب.

---

[11] جيب . خ. الادب العربي. موسكو 1960. ص66 (بالغة الروسية)

[12] جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص 259

[13] السباعي بيومي. تاريخ الأدب العربي، مصر 1958 ، ص 289

[14] جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص 266–267

ومنهم أبو علي الحسين بن سينا الطبيب والفيلسوف (428) سمّاه الأوربيون Avicenna، حفظ القرآن في طفولته وتعلم الطب وفروعه عندما مرض أمير بخاري نوح بن منصور أبرأه. حكى ابن سينا عن نفسه قال:
*كان سلطان بخاري في ذلك الوقت نوح بن منصور وأنفق له مرض وكان أسمي اشتهر بينهم بالتوفر على القراءة فاجروا ذكري بين يديه فسألوه إحضاري فحضرت فشاركت في مداواته وتوسمت بخدمته وسألته يوما الإذن لي في دخول دار كتبهم ومطالعتها وقراءة ما فيها من كتب الطب فأذن لي فدخلت دارا ذات بيوت كثيرة في كل بيت صناديق كتب منضدة بعضها على البعض في بيت كتب العربية والشعر وفي آخر الفقه وكذلك في كل بيت علم مفرد وطالعت فهرس كتب الأوائل وطلبت ما احتجت إليه ورأيت من الكتب ما لم يقع اسمه إلى كثير من الناس فقط* "[15]
كان ابن سينا من المتفردين بسعة العلم وقوة العقل وقد ألف في كل فن من العلم والأدب وتزيد مؤلفاته على مائة وكان لها تأثير كبير في نهضة أوربا الأخيرة[16].

ومنهم الرازي أبو بكر محمد بن زكريا (320هـ)، ذكره محمد بن إسحاق النديم في كتابه قال... "الرازي من أهل الرأي أوحد دهره وفريد عصره قد جمع المعرفة بعلوم القدماء لاسيما الطب كان يتولى رئاسة أطباء مارستان بغداد وجمع في مؤلفاته كل ما كان معروفا من العلوم الطبية في عصره وقال قائل: "ان الطب كان معدوما فأحياه جالينوس، وكان متفرقا فجمعه الرازي وكان ناقصا فأكمله ابن سينا " كان كريما متفضلا بارّا بالناس حسن الرأفة بالفقراء والاعلاء[17] يثير الاهتمام طور استقباله المرضى: وكان يجلس في مجلسه ودونه التلاميذ ودونهم تلاميذهم ودونهم تلاميذ آخرون وكان يجيء الرجل فيصف ما يجد لأول من يلقاه منهم فإن كان عنده علم وإلا تعداه إلى غيره فإن أصابوا وإلا تكلم الرازي في ذلك[18].
كما يبدو لم يكن الرازي طبيبا فقط، بل أستاذا يبذل الجهد والعرق في تدريس علم الطب وان مجرد الإطلاع على أسماء مؤلفاته يبرهن على سعة علمه وعمق معرفته في العلوم المختلفة. مثلا كتاباه في " الطب الروحاني " وفي "

---

[15] انظر القفطي تاريخ الحكماء، ص 418 ابن ابي أصيبعة، طبقات الأطباء، المطبعة الوهابية 1882م، I، ص: 4

[16] جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص: 388

[17] القفطي تاريخ الحكماء، ص: 473

[18] المصدر نفسه

النفس " يدلان على سعة اطلاعه بالبسيكولوجيا و كتابه " في علة جذب حجر المغناطيس" يخبر عن إلمامه بحادثة التنويم وكتابه " العلة في السباع والهوام " يشهد أنه كان كذلك بيطاراً وله كتب في الفلسفة والعلوم الإلهية والمنطق والهندسة والكيمياء و الخ.[19]

واحد من عباقرة هذا العهد هو الفيلسوف مِن الفاراب محمد بن محمد بن طرخان أبو نصر الفارابي (339هـ) الملقب بالمعلم الثاني وله كتب في الفلسفة والسياسة والمنطق والرياضيات والنجوم والكيمياء والموسيقى وفي الموضوعات الأخرى، كان براً تقياً لا يطمع في نعم الدنيا، عندما عاش في بلاط سيف الدولة لم يكن يتناول من سيف الدولة في جملة ما ينعم به عليه سوى أربعة دراهم فضية في اليوم يخرجها فيما يحتاجه من ضروري عيشه ولم يكن مغتنيا بهيئة ولا منزل ولا مكسب ويذكر أنه كان يتغذى بماء قلوب الحملان مع الخمر الريحاني فقط[20].

أما أبو الريحان البيروني فكان من أشهر علماء الفلك والرياضيات والجغرافيا والتاريخ ... وهو أول من تقدم بنظرية مركزية الشمس و هذا قبل 500 سنة من كوبرنيك Copernicus الذي يعتبر في الغرب أول من أبدى رأياً في هذه النظرية.

وأبو جعفر بن جرير الطبري كان من " أئمة الدنيا علما ودينا "[21] فلقد كان الإمام الطبري شخصية علمية بالغة التمييز، ولم يكن مجرد عالم من العلماء أو باحث من الباحثين، أو فقيه من الفقهاء أو مفسر من المفسرين وإنما كان موسوعة كبرى لا تحد سعتها ولم يترك ميدانا من ميادين المعرفة إلا وضرب فيه بسهم وافر دارسا وباحثا، وكان أوتي من الصبر والجلد على التحصيل والتأليف والتدريس ما أعجز معه طلابه أن يلاحقوا أماليه ويكتبوا مؤلفاته وقد وازن مؤرخوه بين فترة حياته وفترة إنتاجه فوجدوا أنه كتب بمعدل أربع عشرة ورقة كل يوم ابتداءً من يوم ولادته[22]، لقد ترك الإمام الطبري تراثا

---

[19] المصدر نفسه

[20] ابن ابي أصيبعة، طبقات الأطباء، II، ص134

[21] الإمام تاج الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، III، ص: 120

[22] الإمام الطبري – في ذكرى مرور أحدعشر قرنا على وفاته، I. كلمة معالي الأستاذ عبد الهادي أبو طالب، ص: 14

قيما، وقد ضاع بعض كتبه وبقى منها بعض المؤلفات وأشهرها: "تاريخ الرسل والملوك" و "جامع البيان عن تأويل القرآن". وقال خطيب البغدادي عن مؤلفاته: "وله الكتاب المشهور في تاريخ الأمم والملوك وكتاب في التفسير لم يصنف أحد مثله وكتاب سماه "تهذيب الآثار" لم أر سواه في معناه إلا انه لم يتمه وله في أصول الفقه وفروعه كتب كثيرة[23]

والحسن بن الحسن بن الهيثم أبو علي من نوابغ هذا العصر وامتاز ابن الهيثم بتفوق عقلي ونبوغ علمي وهو "صاحب التصانيف والتواليف في علم الهندسة كان عالما بهذا الشأن متقنا له متفنناً فيه بغوامضه ومعانيه مشاركا في علوم الأوائل[24] سبق له أن أشار إلى حل المعادلات التربيعية قبل قرون من العالم الإيطالي كاردونو Cardono ونعثر على بعض أفكاره الثاقبة في تاريخ الحكماء: "وهو قال: لو كنت بمصر لعملت في نيلها عملا يحصل به النفع... وصل إلى الموضع المعروف بالجنادل قبليّ مدينة أسوان وهو موضع مرتفع ينحدر منه ماء النيل، فعاينه وباشره واختبره من جانبيه فوجد أمره لا يمشى على موافقة مراده وتحقق الخطاء عما وعد به وعاد خجلا منخزلا[25] وهنا يستحضر بالَنَا هذا السؤال: ألاَّ تفكر ابن الهيثم عن إنشاء محطة في أسوان على غرار المحطة الكهربائية المائية التي بنيت على النيل في أواسط القرن العشرين ؟

وكان للعرب حظ وافر وفضل كبير في كثير من فروع العلم وعلى الأخص في الكيمياء. اكتشف العرب كثيرا من المركبات الكيماوية ويعود الفضل إليهم في استحضار ماء الفضة (حامض النتريك) وزيت الزاج (حامض الكبريتيك) وماء الذهب (حامض نيتروهيدروكلوريك) واكتشاف البوتاس وروح النشادر وحجر جهنم (نترات الفضة) والسليماني (كلوريد الزئبق) والراسب الأحمر والمركبات الأخرى[26].

برع العرب في التاريخ (الطبري 310هـ، المسعودى 346هـ، مسكويه 321هـ، ابن النديم 385هـ) وفي الجغرافيا (الاسطخري 17هـ، ابن حوقل 17هـ، المقدسي 375هـ) في علم اللغة (اسماعيل الجوهري 398هـ) وكذلك

---

[23] خطيب البغدادي، تاريخ بغداد. II، ص: 163

[24] القفطي تاريخ الحكماء، ص: 166–165

[25] ابن ابي أصيبعة، طبقات الأطباء، II، ص: 9

[26] جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص: 391

في الآداب (المتنبي 354هـ، أبوفراس الحمداني 357هـ، أبو العلاء المعري 449هـ، بديع الزمان الهمذاني 398هـ)

فما السبب في حركة النهضة والأحياء، واختمار الوعي والشعور التي شملت كل جوانب الحياة المعنوية؟ وأي عامل أصبح حاسما في بروز ونضج أعلام نابهين ومفكرين حقيقيين؟

رأي العلماء في سبب هذا الازدهار هو ازدياد مراكز العلم والثقافة وتكاثر عدد النُصراء والحُماة للعلم والأدب. مثلا في رأي جرجي زيدان "... إن العلم لا يورق ولا يثمر إلا في ظل ملك أو أمير يتعهده ويأخذ بأيدي أصحابه... في هذا العصر أكثر الأدب ثمرا واصح إنتاجا لأن العاملين على تعهده تكاثروا. وبعد أن كان نصيره الخليفة أو وزيره أو بعض عماله في بلد واحد، أصبح نصراؤه في هذا العصر عدة ملوك أو أمراء ووزراء في اشهر مدن العالم الإسلامي، قد تعاونت على استثماره قرائح العرب والفرس والترك والروم وغيرهم ممن تعرب أو انخرط في الإسلام من أمم الشرق[27].

أشار حسن ابراهيم حسن إلى عدة بلاطات أصبحت مراكز للعلم والحضارة:

- اصبهان او الري حيث أقام بوجه عام الصاحب إسماعيل بن عباد الذي تقلد الوزارة لمؤيد الدولة بن ركن الدولة بعد ابي الفتح بن العميد. وكان بلاط بني بوية هناك كعبة يؤمها العلماء ورجال الأدب.
- البلاط الساماني في بخاري التي وصفها الثعالبي في هذه العبارة فقال: "كانت بخاري في الدولة السامانية مثابة المجد وكعبة الملك ومجمع أفراد الزمان ومطلع نجوم أدباء الأرض"
- بلاط شمس المعالي قابوس بن وشمكير في طبرستان، كان شمس المعالي قابوس بن وشمكير أمير طبرستان من بيت قارين القديم والعريق في الشرق وهو أحد البيوتات السبعة من آل ساسان ببلاد فارس. يرجع نسبه على ما ذكره البيروني إلى قباذ والد أنوشروان، أحد ملوك الساسانيين.
- بلاط خوارزم في خيوة وخاصة بلاط خوارزم شاه مأمون الثاني بن مأمون الذي آلت بلاده إلى حكم محمود الغزنوي
- بلاط السلطان محمود الغزنوي في غزنة وقد تمتع بشهرة واسعة ونقل كثيرا من المؤلفات إلى غزنة، كان من احسن السلاطين ميلا إلى الأدب على الرغم من إساءته لرجاله ...
- بلاط الحمدانيين في الموصل وفي حلب خاصة، فقد كانت حضرة سيف الدولة مقصد الوفود وموسم الأدباء وحلبة الشعراء[28]

[27] المصدر نفسه، II، 258

[28] حسن ابراهيم حسن، تاريخ الإسلام، ص: 334-332

يرى السباعي البيومي هو الآخر سبب النهضة في تشجيع العلماء والأدباء من قبل الملوك والأمراء والوزراء:

"كان آل بوية علماء وأدباء وكثير منهم شعراء، يحبون العلم والأدب ويحثون رجالهم إلى التصنيف والتأليف ويفتحون أبوابهم للشعراء ويغمرونهم بالعطايا والصِلات.

ولم يأل الغزنويون جهدا في نصرة العلوم والآداب... وكان مجلس سلطانهم محمود آهلا بالشعراء والأدباء بهذا التشجيع المصحوب بالتنافس الشديد للعلماء والأدباء في المشرق زخرت بحار التأليف واطرد تيارها حتى نمت العلوم وتمّ نضجها[29]

لاشك في أن الأمراء والوزراء قدموا قسطا كبيرا لنمو العلم والأدب وكفلوا الشعراء والعلماء والأدباء وبرعوا في تشجيعهم بالعطايا والهبات وعلى هذا المنوال أسهموا إسهاماً مرموقاً في ازدهار التمدن الإسلامي ولكن في رأيي لم يكن دورهم في النهضة عاملا حاسما كما يدّعي كثير من العلماء ولهذه النهضة دوافع سياسية واجتماعية ومعنوية أخرى أدّت إلى اختمار الوعي وارتقاء المعرفة. والآن لنرسل نظرة إلى بعض الجهات المواكبة لعناية هؤلاء الحماة والنصراء للعلم والأدب وكذلك إلى بعض أهواءهم في هذا الشأن:

- سيف الدولة الحمداني – يعتبره مصطفى شكعة سببا مباشرا من أسباب ارتقاء الشعر العربي واستحداث فنون جديدة ويقول: لم تقف عظمة سيف الدولة عند شجاعته في ساحة الحرب وانتصاراته الباهرة والوقوف في وجه أعداء البلاد الإسلامية سداً منيعا حال دون تقدمهم واحتلال الوطن الإسلامي وحسب، بل كانت له ناحية أخرى من العظمة لا تقل عن عظمته الحربية، فقد كان راعيا للأدب والفنون وكانت ندوته التي يقيمها في قصره في فترات السلم حافلة بالعلماء والأدباء والشعراء والفلاسفة الذين يقصدونه من كل صوب ويلقون من كرمه ما يدفع بهم إلى تجويد صناعتهم الأدبية[30]: في المصادر العربية للقرون الوسطى يذكر أنه لم يجتمع بباب أحد من الملوك بعد الخلفاء ما اجتمع بباب سيف الدولة من شيوخ الشعر ونجوم الدهر[31] من الطبيعي اننا نشارك هذه الملاحظات القيمة و لاكن ,لا ينبغي لنا أن نهمل

---

[29] السباعي البيومي، تاريخ الأدب العربي، III، مصر 1958، ص:15–16

[30] مصطفى شكعة، سيف الدولة الحمداني، القاهرة 1959، ص: 180

[31] الثعالبي "يتيمة الدهر"، I، ص: 9

المعلومات الأخرى في هذا الانسان الكبير ،المعلومات التي تلقي ضوءا على الجوانب الأخرى لمزاجه ولطبعه، جاء في "الكامل في التاريخ" لأبن الأثير بأنه "*كان معجبا برأيه يحب أن يستبدّ ولا يشاور أحدا لئلا يقال أنه أصاب برأي غيره*" [32]

ويقص أبو علي المحسن بن علي التنوخي - معاصر سيف الدولة قصة على لسان أحد رجال حاشية الأمير العربي قائلاً: "*كنت يوماً على مجلس حديث وأنس بحضرة سيف الدولة فأدخل إليه رجل فخاطبه فأمر بقتله في الحال فالتفت إلينا وقال "ما هذا الأدب السيّء؟ وما هذه المعاشرة القبيحة التي نعاشر ونجالس بها؟ كأنكم ما رأيتم الناس ولا سمعتم أخبار الملوك ولا عشتم في الدنيا ولا تأدبتم بأدب دين ومروءة، قال فتوهمنا أنه قد شاهد من بعضنا حالا يوجب هذا فقلنا: كل الأدب إنما يستفاد من مولانا أطال الله بقاءه وما علمنا أن عملنا عملا يوجب هذا، فإن رأى أن ينعم بتنبيهنا فعل، فقال: ما رأيتموني وقد أمرت بقتل رجل مسلم لا يجب عليه القتل وإنما حملتني السطوة والسياسة لهذه الدنيا النكرة على الأمر به طمعا في أن يكون فيكم رشيد يسألني العفو عنه فاعفو، وتقوم الهيبة عنده وعند غيره، فأمسكتم حتى اهرق دم الرجل وذهب هدرا، قال: فأخذنا نعتذر بأننا لم نتجاسر على ذلك، قال: ولا في الدماء؟ ليس هذا بعذر!* [33]

تدل هذه القصة على أنه كان العلماء والأدباء يخافون من سيف الدولة ولا يتجاسرون على إبداء الرأي وإلقاء القول ضد أمره ربما خوفا على حياتهم.

وهكذا شأن المتنبي في بلاط سيف الدولة: من المعلوم أن المتنبي عندما اتصل بسيف الدولة شرط ألا ينشد الشعر إلا وهو جالس ولا يكلف بتقبيل الأرض عند دخوله عليه ودخل سيف الدولة تحت هذه الشروط وسرعان ما أحرز المتنبي القدح المعلي في مجلسه وأغدق سيف الدولة العطف عليه وأغرقه بالهدايا والصلات من الأموال والخلع والأفراس... وعندما وقع بينه وبين ابن خالويه النحوي كلام أدى إلى نفور ووحشة بينهما ووثب ابن خالويه على المتنبي فضربه بمفتاح كان معه، فشجّه وهذا في حضرة سيف الدولة الذي رأي تصرف ابن خالويه بالشاعر ولكنه صمت ولم يقل شيئا وأصبح

---

[32] ابن الأثير، الكامل في التاريخVIII ، بيروت 1966، ص:532

[33] أبو علي التنوخي، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، 1921، ص: 73، مصطفى شكعة، ص: 216–217

صمت سيف الدولة أشدَّ على المتنبي من ضرب ابن خالويه فحزن المتنبي ويئس وخرج إلى مصر.
تدل هاتان الحادثتان اللتان جريتا في بلاط سيف الدولة على أن مجالسه لم تكن مجالس الأنس فقط ولم تسد في هذه المجالس الألفة والمزاج الطيب والعشرة الحسنة فحسب، بل كثيرا ما كانت هذه المجالس موقع الخوف والرعب والحسد والنميمة والإهانة، حيث حياة كل شاعر وكل أديب كانت تتعلق بشعرة في حضرة حاكم مستبد، حيث كان الهوى يسيطر على العقل والذكاء.
ولمّا كان الملوك والأمراء يستبدون برأيهم كان مقربوهم أيضا يتصرفون على هواهم ومثل ابن خالويه يهينون الآخرين ويقذفون فيهم وهكذا يبعث الاستبداد الكبير استبدادات صغيرة لا عد لها ويتفشى هذا الحال في كل حيز من المجتمع ويؤدي إلى الظلم والجور والزور.
وقد عانى الناس في القرون الوسطى من استبداد الملوك وكثيرا ما عانى الأدباء والعلماء منه بشدة حساسيتهم وسعة وعيهم عندما يجمع في يد شخص واحد
تهجس صدورهم بأزمة وانحطاط النظام السياسي الموجود الذي يعتمد على الاس حكم غير متناهٍ وعندما يأمر شخص واحد على هواه وثم يصدّق على هذا الأمر ويقرّ إجراءه وكل هذا بدون أية مشورة وأية نصيحة من قبل الناس، تنتهي العاقبة بلا شك إلى زوال وهلاك.
و حينا بعد حين كان الحكماء يتأثمون ويندمون على ما فعلوا ويستنصرون ويستشيرون أهل العلم والأدب ويبحثون عن طريق الخلاص.
شأن الخليفة الراضي بالله:
*وقال الراضي لسنان بن ثابت بن قرة الطبيب: أريد أن اعتمد عليك في تدبير بدني وتفقده والنظر في مصالحه وفي أمر آخر هو أهم إلى من أمر بدني وهو أمر أخلاقي لثقتي بعقلك وفضلك ودينك ومروءتك فقد غلبني الغضب وغمّني ذلك حتى إنني اخرج إلى ما أندم عليه عند سكونه من ضرب أو قتل وأسألك أن تتفقد عيوبي وتصدقني فيها وترشدني إلى علاجها لتزول عني فقال سنان: ...إنك مالك لكل ما تريده قادر عليه أي وقت أردته ولا يمكن لأحد منعك منه، والغضب والغيظ يحدثان سكرا أشد من سكر النبيذ وكما أن الإنسان يفعل في سكره مالا يقوله ولا يذكره إذا صحا ويندم عليه إذا حدث به استحياءً كذلك يحدث له في سكر الغضب والغيظ بل أشد فإذا بدأ بك الغضب وأحسست به فضع في نفسك قبل أن يشتد ويقوى ويخرج الأمر من يدك أن تؤخر العقوبة إلى غد واثقا بأن ما تريد أن تعمله في الوقت لا يفوتك عمله في غد وقد قيل من لم يخف فوتا حلُم فإنك إذا فعلت ذلك ذهب السكر وتمكنت من*

*العقل والرأي الصحيح، فإذا صحوت من سكرك الغضبي فتأمل الذي أغضبك ولا تشف غضبك بما يؤثمك فقد قيل ما شفى غيظه من أثم بذنبه واذكر قدرة الله عليك وانك محتاج إلى عفوه وخاصة في أوقات الشدائد واذكر دائما قوله تعالى [ليعفوا وليصفوا الا تحبون أن يغفر الله لكم والله غفور رحيم] وإن أوجبت الحال العفو فاعف وإن أوجبت العقوبة كان الأمر إليك ولا تتجاوز قدر العقوبة في الذنب فيذهب ويقبح في الناس ذكرك وإذا أخذت نفسك بهذه مرة وثانية وثالثة صارت بعد ذلك سجية لك وعادة، فاستحسن بحكم ذلك منه ولم يزل يصلح أخلاقه شيئا فشيئا حتى صلحت واستقامت فاستطاب فعل الخير ودفع الظلم والجور وبان له أن العدل أربح للسلطان*[34]

وكانت عناية الملوك والأمراء لأهل العلم والأدب تتحدد بالعون المادي والنصر المالي وتكتفي بإعطاء الخلع والضياع والأموال والأفراس والهدايا الأخرى بدون أية عناية معنوية وحماية نفسية ومن هذا السبب أصبح العلماء والأدباء والشعراء في الضيق المعنوي وتحت الضغط النفسي وكان يزداد كل هذا بتقرّبهم من بلاط الملوك وعلى الأخص حينما أمّ الأديب أو الشاعر أو العالم بوظيفة في البلاط كأبي الفتح بن العميد وزير عضد الدولة أو أبي بكر محمد بن زكريا الرَّازي طبيب منصور الساماني.

وعضد الدولة من اشهر الملوك في هذا العهد ومن أبرزهم بحبه للعلم والأدب، يقول ابن الأثير في كتابه "الكامل في التاريخ": "إنه كان حليما، كريما، واسع الكرم وكثير البذل وحسن السياسة لرعاياه وجنده، رؤوفا بهم، عادلا في الحكم بينهم... متحرجا من الظلم، مانعا لأصحابه منه، عفيفا عن الدماء يرى حقنها واجبا إلا فيما لابد منه"[35]

ولكن معاملته بابن العميد وجوره عليه وامره بقتل الوزير ظلما تثير الريب في صحة هذه الكلمات. ونقرأ في مصدر آخر: عندما مات ركن الدولة وقام مقامه بالرأي وتلك النواحي ابنه مؤيد الدولة بويه كان الصاحب بن عباد وزيره. نكره أبو الفتح موضعه فبعث الجند على الشغب وهمّوا بقتل الصاحب... فكتب عضد الدولة إلى أخيه مؤيد الدولة يأمره بالقبض على ابن العميد واستصفاء أمواله وتعذيبه، فقبض عليه وحمله إلى بعض القلاع وبدرت إليه كلمات في حق عضد الدولة نمت إليه فزادت في استيحاشه منه فانهض من حضرته من تكفل بتعذيبه واستخراج أمواله والتنكيل به، فأول ما عمل به أن سمل إحدى عينيه ثم نكل به وحز لحيته وجدع أنفه وعذب بأنواع من العذاب... ووجد على حائط مجلسه بعد قتله:

---

[34] ابن أبي اصبيعة "عيون الأنباء في طبقات الأطباء"، I،ص: 222–223

[35] ابن الأثير "الكامل في التاريخ"، VIII، بيروت، 1966، ص: 670

ملك شد لي عرى الميثـــاق بأمان قـــد سـار في الآفاق
لم يحل رأيــــه ولكن دهري حال عن رأيــــه فشد وثاقي
فقري الوحش من عظامي ولحمي وسقى الأرض من دمي المهراق
فعلى من تركتـــه من قريب أو حببت تحيـــة المشتاق[36]

وأما الرازي الذي كان مولعا بالعلوم الحكيمة وله فيها مصنفات نفيسة وله اكتشافات كيماوية. فقد كان طبيب منصور بن نوح الساماني الذي كان محبا للعلم والعلماء، ألف الرازي في الكيمياء كتبا كثيرة ولم يكن يعتقد ما يعتقده أهل زمانه من إمكان تحويل المعادن الخسيسة إلى معادن نفيسة وإنما كان يؤلف في هذا اعتقاد أهله التماسا للمال... لكن ذلك ألحق به الأذى، لأن منصور الساماني طالبه باستخراج الذهب على الصفة التي ذكرها في كتابه، فلم يستطع، فغضب عليه وأمر أن يضرب بالكتاب على رأسه حتى يتقطع، ثم جهزه وسيّر إلى بغداد. فكان ذلك الضرب سببا في نزول الماء في عينيه. ثم قال الرازي *"قد نظرت الدنيا حتى مللت منها فلا حاجة لي إلي عينين"* [37]

وإن مثل هذه الحوادث تكشف القناع عن وجه الملوك والأمراء الذين يعتبرون حماة ونصراء للعلم والأدب وتبرز أنّ عنايتهم للعلماء والشعراء كانت لكبريائهم وشهرتهم ولمنافستهم بعضهم بعضا في استجلاب الأعلام البارزين إلى بلاطهم

ومنهم السلطان محمود الغزنوي الذي لم يهمل أية وسيلة وأية واسطة لاستجلاب العلماء والفلاسفة والشعراء والأدباء البارزين لبلاطه، استجلبهم بالأموال والعطايا وحتى حينا بعد حين طلبهم من الأمراء الآخرين بصفة إتاوة. عندما كتب محمود الغزنوي إلى مأمون، أمير خوار زم كتابا وطلب أن يرسل إلى غزنة جماعة من رجال العلم والفلاسفة ومن جملتهم ابن سينا الطبيب والبيروني الرياضي المؤرخ وأبو سهل المسيحي الفيلسوف وأبو الحسن الخمار الطبيب وأبو نصر العراقي الرياضي جمعهم مأمون وتلا عليهم الكتاب واعتذر بأنه لا يقوى على رد طلبه فقبل البيروني والخمار والعراقي الذهاب. وفر ابن سينا[38] وعاش طول حياته في المنفى المستمر. ووصف ابن سينا حياته وقال "وتصرفت بي الأحوال وتقلدت شيئا من أعمال

---

[36] ياقوت الحموي الرومي "كتاب إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب"، مصر 1928، ص: 349-350

[37] جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ، ص: 254

[38] المصدر نفسه، ص: 265

السلطان ودعتني الضرورة إلى الارتحال عن بخاري والانتقال إلى كاركانج ثم دعت الضرورة إلى الانتقال إلى فسا فمنها إلى بارود ومنها إلى طوس ومنها إلى شقان ومنها إلى سمنقان ومنها إلى جاجرم رأس حد خرسان ومنها إلى جرجان... ثم مضيت إلى دهستان ومرضت بها مرضا صعبا وعدت إلى جرجان وأنشأت في حالي قصيدة فيها بيت القائل:

لما عظمت فليس مصر واسعـي
لما غلا ثمـني عدمت المشترى[39]

وأشعار ابن سينا هي أحسن دلالة على حاله الذي لا يطاق، كذلك على حال كل عالم وأديب عاش في زمان الحساد والجهال والظالمين:

عجبا لقوم يحسدون فضائـلـي — ما بين غيـــابي إلى عذالي
عتبوا على فضلي وذموا حكمتي — واستوحشوا من نقصهم وكمالي
إني وكيدهم وما عتبـــوا به — كالطود بحقر نطحــة الأوعـال
وإذا الفتى عرف الرشـاد لنفسـه — هانت عليه ملامـــة ألجهـال[40]

ولا يسعنا في هذا المقام إلا تذكر ما قاله المتنبي في نفس المعنى:

ومن جاهل بي وهو يجهل جهله — ويجهل علمي أنه بي جــاهل
ويجهل أني مالك الأرض معسر — وآني على ظهر السماكين راجل

وما زلت طودا لا تزول منا — إلى أن بدت للضيـم في زلازل[41]

ولا نرغب في أن نسترسل في الكلام عن ظهراء ونصراء العلم والأدب الآخرين مثل "كافور الإخشيدي الذي عندما مات الأخشيد أبو بكر محمد بن طغج (335هـ) وولى الأمر بعده ابنه أبو القاسم أنوجور فاستولى على الأمر وهو من خدم الأخشيد، كان أبو القاسم صغيرا وكان كافور أتابكه فلهذا استضعفه وحكم عليه[42]

[39] القفطي "تاريخ الحكماء"، ص: 417

[40] ابن أبي اصبيعة "عيون الأنباء في طبقات الأطباء" ،1882، II، ص: 15

[41] شرح ديوان المتنبي، عبد الرحمان البرقوقي، المجلد الثاني III ، بيروت، ص: 294

[42] ابن الأثير، الكامل في التاريخ، VIII، بيروت 1966، ص: 457

ومن مثل هؤلاء الحماة الصاحب بن عباد الوزير البويهي الذي كان واحد زمانه علما وفضلا وتدبيرا وجودة و رأيا وكرما وعالما بأنواع العلوم عارفا بالكتابة وموادها وجمع الكتب ما لم يجمعه غيره حتى أنه كان يحتاج في نقلها إلى أربع مائة جمل[43] وعندما أهدى أبو الفرج الأصبهاني "كتاب الأغاني" إلى سيف الدولة فأعطاه ألف دينار وبلغ ذلك الصاحب أبا القاسم بن عباد فقال: "لقد قصّر سيف الدولة وإنه يستأهل أضعافها"[44] ولكن معاملته بالمتنبي تثير الأسف فقط.. أن الصاحب كان يتشهي أن يستعبد كبار الكتاب والشعراء ونفسه تسامت إلى استعباد المتنبي وانه خاب في ذلك وكانت هذه الخيبة جرحا بليغا تنزّي قلب ابن عباد فحقد على المتنبي لأنه ترفع عن مدح رجال من اشباه الصاحب ولم يمدحه وحرّض الصاحب عليه الناقدين ولم يكتف بتحريض النقاد على المتنبي، وانما اندفع يغمزه ويناوئه برسالة كتبها[45]

ومنهم الوزير المهلبي وعندما ترفع المتنبي عن مدح المهلبي ذهابا لنفسه عن مدح غير الملوك شق ذلك على المهلبي فاغرى به شعراء بغداد حتى نالوا من عرضه وتباروا في هجائه وفيهم ابن الحجاج، ابن سكرة الهاشمي، والحاتمي وأسمعوه ما يكره وتماجنوا به وتنادروا عليه[46]

أما قابوس بن وشمكير فكان مع كثرة فضائله ومناقبه عظيم السياسة وشديد الأخذ، قليل العفو، يقتل على الذنب اليسير[47] يوجد في إحدى رسائل بديع الزمان الهمداني وصف حاكم مستبد ظالم. ربما عني بديع الزمان بهذا الحاكم قابوس بن وشمكير ومهما يكن فتثير الإهتمام هذه الرسالة بإحاطة لتصوير للعالم الداخلي المدهش لهذا الظالم كأن هتلر وستالن Hitler أو Stalin أو جائرٌ أخر ينظر الينا من وراء هذه الرسالة. ياللأسف لا تخلو دنيانا حتى في أيامنا هذه من مثل هؤلاء الظالمين الذين يهرقون دماء الناس ولا يرحمون حتى الأطفال والنساء والشيوخ. وقال الهمداني:

*...وملك إذا سخط لم ينتظر عفوه فليس بين رضاه والسخط عرجة كما ليس بين غضبه والسيف فرجة وليس من وراء سخطه مجاز. كما ليس بين الحياة*

---

[43] نفس المصدر. IX، ص: 110

[44] ياقوت الحموي الرومي "كتاب إرشاد الأريب"، مصر 1928، ص: 150

[45] زكي مبارك "الدسائس الأدبية بين المتنبي والصاحب بن عياد" – أبو الطيب المتنبي. حياته، شعره. بيروت. ص: 33–35

[46] الثعالبي "يتيمة الدهر I "، ص: 75

[47] ابن الأثير، الكامل في التاريخ ، IX، ص: 238

*والموت معه حجاز فهو سيد يغضبه الجرم الخفي ولا يرضيه العذر الجلي وتكفيه جناية وهي ارجاف ثم لا تشفيه العقوبة وهي اجحاف حتى أنه ليرى الذنب وهو أضيق من ظل الرمح ويعمى عن العذر وهو أبين من عمود الصبح وهو ذو أذنين يسمع بهذه القول وهو بهتان ويحجب بهذه العذر وهوبرهان ذو يدين يبسط أحداهما إلى السفك والسفح ويقبض الآخرى عن العفو والصفح وذو عينين يفتح احداهما إلى الجرم ويغمض الأخرى عن الحلم فمزحه بين القد والقطع وجده بين السيف والنطع... وأمره بين الكاف والنون ثم لا يعرف من العقاب غير ضرب الرقاب ولا يهتدي من التأنيب إلا لإزالة النعم ولا يعلم من التأديب غير اراقة الدم ولا يحتمل الهنة على حجم الذرة ودقة الشعر "*[48]

ها هي الصورة الحقيقية لأحد من الملوك والأمراء لأحد من حماة ونصراء وظهراء العلم والمعرفة والأدب، وكيف يمكن أن يقدّر العلم والمعرفة من لا يقدّر الإنسان وحياته؟ وكيف يمكن أن يبرز عناية للعلماء والأدباء والشعراء منْ "لا يعلم من التأديب غير إراقة الدماء".

* * *

في رأينا ان نهضة الإسلام للقرن العاشر الميلادي لا تقتصر اسبابها بازدياد مراكز العلم و تكاثر الحماة و النصراء للعلم و الادب . و ثمة اسباب سياسية اجتماعية وعلل معنوية بسيكولوجية يتطلب استقصاؤها و معالجتها ارسالَ النظرة إلى بعض الخواصّ والسمات التي تتميز وتتصف بها هذه النهضة.

أولا ان الذي يستجلب الإنتباه في النهضة الإسلامية هو انها تظهر كنتيجة وثمرة اختمار الوعي والتفكير والتأمل، ونراها كذلك "كمحصلة قيمية تقتضي وعيا والوعي يقتضي إدراكا وهذا بدوره يحتاج إلى بعض الوقت كي ينتج أثره في البنية الفكرية بمستوياتها المختلفة ... ان وعي الإنسان بذاته بداية النهضة وإلى ذلك الوعي الإنساني العام يضاف وعي معرفي يتمثل في إدراك قيمة العلوم والمعارف[49]" إذن ان النهضة هي وعي الإنسان بذاته وشعوره بالواقع الاجتماعي والسياسي الموجود، وكذلك إدراكه أهمية العلم والمعرفة والآداب وبذله جهدا في طريق ازدهارها وارتقائها.

---

[48] كشف المعاني والبيان عن رسائل بديع الزمان للشيخ الطرابلسي، بيروت 1890م، ص: 152–153

[49] محمد فتوح أحمد، الشعر العربي الحديث، توطئة نقدية لمعجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين ا، ص: 46.

عندما نتناول القضية من هذه الجهة لابد لنا أن نطّلع على الظروف التي ادت الى نهضة الوعي والإدراك ونستقصي هذه الظروف من مختلف الجوانب.
و ثانيا تحمل هذه النهضة سمة وانطباع الموهبة الإلهية والمنحة المقدسة، لأننا نرى كثرة العباقرة والنوابغ ذوي القرائح الجبارة والملكات الفائقة غير العادية ، العباقرة الذين يدهشون الإنسانية بعقلهم وذكائهم ومواهبهم وبقوة ذاكرتهم، والذين لا يستطيع الإنسان حين التعرف عليهم وعلى إبداعهم إلا أن يتفكر بالقوى فوق العادية وعندما نتناول القضية من هذا المطلق لابد لنا أن نأخذ بعين الاعتبار ان كل هذه الملكات و الاستعدادات ظهرت في اطار زمان معين –في القرن الرابع الهجري .

عند دراسة القضية من الجهة ألاولى يتوجب علينا ان نذكر ان اختمار الوعي و ازدهار المعرفة كثيرا ما يظهران نتيجة الظروف القاسية التي تضغط على الانسان و يدفعه ان يبحث عن طريق الخلاص وسبيل الإنقاذ. و هو، بالطبع، يتذكر ماضيه و يبني في خياله مستقبلا احسن يستند على الرقي و النمو في جميع انحاء الحياة، الامر الذي يؤدي الى التفكير العميق و اكتشاف القابليات الكامنة و الملكات المنطوية في اعماق الادراك.
إن كل إنسان بعالمه الصغير متصل بالعالم الكبير – بالمجتمع الذي يعيش فيه، بالأمة التي ينسب إليها والوطن الذي يرتبط به بوشائج قوية. لا يحظى الإنسان بخير إذا وقع وطنه تحت وطأة الأجانب ولا يسعد الإنسان إذا تأذَت أمته بالعوز والحرمان وعندما يعيش الإنسان في ظروف قاسية تحدث فيه المصائب في كل خطوة وتظهر فيها الكوارث في كل فترة من الطبيعي أ ن يبحث عن طريق الخلاص لإنقاذ أمته وتحرير وطنه وينتبه وعيه وشعوره ويدرك أهمية العلم والأدب في سبيل الخلاص .وهو يدعو الناس للوقوف بوجه الاستبداد والجهل.
وكان القرن العاشر الميلادي عهد الكوارث والبلايا والحوادث المستمرة وكان هذا العصر قبل كل شئ عصر الحروب والمعارك المستمرة بين ملوك الطوائف ،عهد تنازعاتهم على الحكم والسيطرة ونشبت هذه الحروب في أراضي الخلافة العباسية المنقسمة بين الدول الحمدانية والسامانية والبويهية والغزنوية والأخشدية، يتميز هذا العهد بقتل الأهالي ونهب الأراضي وكما كان الملوك والأمراء يقومون بالحروب ضد الدول والسلالات الأخرى مثل حروب الحمدانيين ضد الروم والأخشدية والعباسيين كذلك قامت حروب بين أولاد العموم والأخوة، مثل

الحرب بين ابن سيف الدولة أبي المعالي و ابن خاله أبي فراس الحمداني، الحرب التي أدّت إلى قتل أبي فراس الحمداني[50].

وهكذا شأن البويهيين الذين لم يكتفوا بالحروب ضد العباسيين والحمدانيين والأخشديين فقط، بل تحاربوا وقاتلوا بعضهم بعضا.

أما الخلفاء العباسيون فماتوا كلهم بموت أحمر، قُتل كل خليفة منهم أو سُملت عيناه وبرع في ذلك اخوتهم أو أبناء عمومتهم. عرض المسعودي أبو الحسن علي بن الحسين في كتابه "التنبيه والإشراف" لوصف الخلفاء العباسيين في هذا العصر وقال: "وكانو كالمولى عليهم لا أمر ينفذ لهم. أما ما نأى عنهم من البلدان فتغلب على أكثرهم المتغلبون واستظهروا بكثرة الرجال والأموال واقتصروا على مكاتبتهم بأمرة المؤمنين والدعاء لهم وأما بالحضرة فتفرد بالأمور غيرهم فصاروا مقهورين خائفين قد قنعوا باسم الخلافة ورضوا بالسلامة." [51]

ولا شك في أن كل هذه الحروب الوحشية أدت إلى العواقب الوخيمة في حياة الشعب: الموت والمرض والجوع والجرائم المختلفة والأملاق والسفالة ! ها هي ثمرات الحروب الطاحنة وما يعاني من الحروب العشواء من يخوضها لأجل السطوة والحكم ، بل الاناس العاديون و البسطاء هم الذين يعانون و

---

[50] وصف ابن الأثير قتل أبي فراس الحمداني وقال: في هذه السنة –357هـ– قتل أبي فراس ابي العلاء سعيد بن حمدان وسبب ذلك أنه كان مقيما بحمص فجرى بينه وبين أبي المعالي بن سيف الدولة بن حمدان وحشة وطلبه أبو المعالي، فانجاز أبو فراس إلى صدد فجمع الأعراب من بني كلاب وغيرهم وسيَّرهم في طلبه مع قرغويه فأدركه بصدد فكسبوه فاستأمن أصحابه وهو بمن استأمن منهم فقال قرغويه لغلام له: اقتله، فقتله وأخذ رأسه وتركت جثته في البرية حتى دفنها بعض الأعراب، –ابن الأثير. الكامل في التاريخ، VIII، بيروت 1966، ص588:

[51] كتاب التنبيه والإشراف ، لأبي الحسن علي بن الحسين المسعودي، ليدن، 1967 سنة 1967 ص: 400

يتألمون . و قد وصف بديع الزمان في إحدى رسائله كل هذه الكوارث باحثا في حياة أهل هراة الشاقة:

*"فبهم فشت الأمراض الحادة فخبطت عشواءَ وأفنت رجالا ثم جد الغلاء وفقد الطعام ووقع الموت العام فمن الناس من لم يطعم أسبوعا حتى هلك جوعا ومنهم من تبلغ بالمِيتة إلى يومنا هذا وهو ينتظر نحبه ليلحق صحبه ومنهم من لايجد القوت والدرهم على كفه حتى يموت والباقون أحياء كأنهم أموات ترعد فرائصهم من هذه البوائق*[52]

لم يحل الضغط والظلم والموت والجوع دون نموّ الوعي وارتقاء العقل، بل اصبحت سببا من الأسباب الحاسمة للنهضة والإرتقاء، لأن كل تأثير يبعث تأثيراً مضادا وعندما يُسد مجرى النهر تظهر قوته، وهكذا تتشابه قوانين المجتمعات والقوانين الطبيعة، كلما يزداد الظلم تزداد المقاومة عليه وكلما يزداد الإستبداد يزداد شوق الحرية وكلما يزداد الموت يزداد الحب للحياة وفي القرن الرابع جور ونير وظلم وجهل بعض الناس ادت الى نهضة وانتعاش وارتقاء الأخرين.

كما ذكرنا أن الجانب الآخر لهذه النهضة هو أنها تحمل انطباع وسمة المواهب الإلهية والملكات غير العادية، وقد نضج ونشأ في هذا العهد كثير من العباقرة والنوابغ ذوي قرائح، مثلا: قد ذكر أبو علي ابن سينا في سيرته ان كثيرا من المسائل اتضح له وجوهها في المنام[53]، وكذلك تنبأ ابن سينا في قصيدة له مطلعها: "احذر بني القران العاشر" عن بعض الحوادث التي جرت بعد عصرين – عن أحوال التتر وقتلهم للخلق وخرابهم للقلاع... وكذلك أشياء أخرى من ذلك كثيرة صحت الأحكام بها في هذه القصيدة مثل القول عن خليفة بغداد كما ذكر.[54]

أن المتنبي الذي كان هو الأخر صاحب الملكات فوق العادية أشار في قصيدة له إلى أنه تلقن له بعض أشعاره في المنام:

أنام ملء جفوني من شواردها
ويسهر الخلق جراها ويختصم[55]

---

[52] رسائل بديع الزمان الهمداني.ص127

[53] ابن ابي اصيبيعة "طبقات الاطباء"المجلد الثاني. ص.3

[54] المصدر نفسه ص16

[55] شرح ديوان المتنبي. عبد الرحمان البرقوقي-المجلد الثاني-بيروت .38

وتميز أبناء هذا العهد بذاكرتهم التي لا مثيل لها وقد ترك المتنبي وابو بكر الخوارزمي وبديع الزمان الهمداني وأبو العلاء المعري معاصريهم مدهوشين بذاكرتهم فوق العادية، مثلا: اشتهر أبو بكر الخوارزمي (383هـ) بكثرة حفظه الأشعار ويحكى أنه لما جاء إلى الصاحب بن عباد استأذن عليه بدون أن يذكر اسمه فدخل عليه الحاجب وأعلمه فقال الصاحب "قل له قد ألزمت نفسي أن لا يدخل علي من الأدباء إلا من يحفظ عشرين ألف بيت من شعر العرب"، فخرج اليه الحاجب وأعلمه بذلك فقال له أبو بكر إرجع وقل له هذا القدر من شعر الرجال أم من شعر النساء؟ فدخل الحاجب فأعاد عليه فقال: هذا يكون أبا بكر الخوارزمي" فأذن له في الدخول[56]

وصف أبو منصور الثعالبي في" يتيمة الدهر" بعض كفايات بديع الزمان في الحفظ والذاكرة وسوف نتحدث عنها فيما بعد بشيء من التفصيل.

وكان أبو العلاء المعري هو الأخر قوي الذاكرة وسريع الحفظ وقد روي الخطيب التبريزي عنه الأعاجيب في هذا الشأن. جاء في معجم الأدباء بأن أبا زكريا التبريزي كان قاعدا في مسجده بمعرة النعمان بين يدي أبي العلاء يقرأ عليه شيئا من تصانيفه قال: وكنت قد أقمت عنده سنتين ولم أر أحدا من أهل بلدي فدخل المسجد بعض جيراننا فرأيته... فقمت وكلمته بلسان الأذرية شيئا كثيرا إلى أن سألت عن كل ما فلما رجعت وقعدت قال لي أبو العلاء: أي لسان هذا؟ قلت هذا لسان أهل أذربيجان فقال: ما عرفت اللسان ولا فهمته غير انني حفظت ما قلتما ثم أعاد علي اللفظ بعينه من غير أن ينقص عنه أو يزيد عليه جميع ما قلته وقال جاري فتعجبت غاية التعجب كيف حفظ ما لم يفهم"[57]

يجب لفت الإنتباه إلى أن كل هذه المواهب والملكات والقرائح والإستعدادات فوق العادية قد ظهرت في حقبة من الزمان – في القرن الرابع الهجري وفي أواخر الألفية الأولى للتاريخ الميلادي وربما سبب هذا في ماهية هذا الزمان، لان مفهوم الزمان له حكمة كبيرة ، الحكمة التي تطوى في طيأت القرآن الكريم:

{*يدبر الأمر من السماء إلى الأرض ثم يعرج إليه في يوم كان مقداره ألف سنة مما تعدون*} (السجدة 5)

{*إن يوما عند ربك كألف سنة مما تعدون*} (الحج 47)

كانت النهضة عطاءً الاهيا . جزى الله تعالى المسلمين بعلم وحكمة وكل هذا في مكان يعتبر مهد البعثة والنبوة كما جاء في "مقدمة" ابن خلدون *سكّان هذا*

---

[56] جرجي زيدان.تاريخ آداب اللغة العربية. المجلد الثاني.ص. 315

[57] ياقوت الحموي" كتاب ارشاد الاريب الى معرفة الاديب". الجزء الاول.173-174

*المكان من البشر أعدل أجساما والوانا واخلاقا واديانا، حتّى النبوّات فانما توجد في الأكثر فيها... وذلك أنّ الأنبياء والرسل وانما يختصّ بهم اكمل النوع في خلقهم وأخلاقهم. قال تعالى: {كنتم خير أمة أخرجت للناس[58]*.

* * *

تتلخص هذه الدراسة في النتائج الآتية:

- يُعرف العصر الرابع الهجري في تاريخ العرب كعصر النهضة لسبب ارتفاع وارتقاء العلوم والآداب إلى أعلى مستويات
- يعود الفضل في نهضة واختمار الوعي إلى الإسلام الذي أذكى في نفوس الناس جمرة العلم وجذوة المعرفة
- كان من الخصائص والمزايا لهذا العصر نضج العباقرة والنوابغ في جميع أنحاء العلم والتمدن
- يعتبر سببا من الأسباب لهذه النهضة إزدياد مراكز العلم والآدب وتكاثر عدد الملوك والأمراء – نصراء الأدباء والعلماء
- كان عون الملوك والأمراء والوزراء للعلماء والأدباء يتحدد بالنصر المادي بدون عناية وحماية معنوية.
- وكان يعيش كثير من العلماء والأدباء والشعراء آنذاك تحت الضغط والضيق و في المنفى المستمر دوماً
- لم تحل الحروب المستمرة والضغط والظلم والموت والمرض دون نمو العلم والأدب بل أصبحت دافعاً من الدوافع الحاسمة لاختمار الوعي والنهضة
- تحمل نهضة الإسلام انطباع الموهبة الألهية والمنحة غير العادية.

[58] ابن خلدون.كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في ايام العرب و العجم. المقدمة.ا.ص.141

**المصادر**

ابن الأثير، الكامل في التاريخVIII ، بيروت 1966،
ابن أبي اصبيعة "عيون الأنباء في طبقات الأطباء" ،1882، II،
ابن خلدون.كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في ايام العرب و العجم. المقدمة.ا.
أبو علي التنوخي، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، 1921،
الإمام تاج الدين السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، III،
الإمام الطبري – في ذكرى مرور أحدعشر قرنا على وفاته، I. كلمة معالي الأستاذ عبد الهادي أبو طالب،
الثعالبي "يتيمة الدهر"، I،
السباعي بيومي. تاريخ الأدب العربي، مصر 1958 ،
القفطي تاريخ الحكماء، ص 418 ابن ابي أصيبعة، طبقات الأطباء، المطبعة الوهابية 1882م، I،
جرجي زيدان. تاريخ آداب اللغة العربية II ،
جيب . خ. الادب العربي. موسكو 1960. (باللغة الروسية)
حسن ابراهيم حسن، تاريخ الإسلام،
خطيب البغدادي، تاريخ بغداد. II،
زكي مبارك "الدسائس الأدبية بين المتنبي والصاحب بن عياد" – أبو الطيب المتنبي. حياته، شعره. بيروت.
شرح ديوان المتنبي، عبد الرحمان البرقوقي، المجلد الثاني III ، بيروت،
كشف المعاني والبيان عن رسائل بديع الزمان للشيخ الطرابلسي، بيروت 1890م،
محمد فتوح أحمد، الشعر العربي الحديث، توطئة نقدية لمعجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين I،
ياقوت الحموي الرومي "كتاب إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب"، مصر 1928، الجزء الاول

# الفنون

## الآخر الضاحك وصورته في الكوميديا

. <u>**Titre de l'étude**</u> : L'autre riant et son image dans la comédie
<u>Nom du chercheur</u> : Aadel Ait ouzougar
<u>Grade</u> : professeur de la langue arabe
Chercheur en littérature générale et critique comparée à Université Med V- Rabat-Agdal/Maroc
<u>Mots clés</u> : La comédie – Le théâtre – L'humour – Le moi – L'autre – Le rire – Le public – Le riant – L'acteur – L'interaction

# Résumé :

La présente étude tend à réaliser une approche des fonctions psychologiques de l'humour au sein de la comédie ; ceci en interrogeant la notion de « l'autre riant » et ses divers aspects à partir de l'examen de deux figures majeures, à savoir l'humouriste et le public. Les différents types de relations qu'entretiennent ces deux pôles représentent le centre de gravité de l'acte théâtral. Pendant le temps prédéfini du jeu théâtral, ils entrent en communion et déclenchent des formes d'union, d'action et d'interaction.

En effet, notre passage en revue des multiples aspects du sujet conduit au constat suivant : le jeu théâtral puise ses dimensions psycho-sociologiques dans la source de l'humour. Toute pièce de théâtre met au centre de ses préoccupations la question de l'humour en la dotant d'une valeur esthétique et en chargeant le comédien de l'intégrer dans son style ironique avant de l'adresser au public, lequel traduit sa réaction dans le rire perçu, dès lors, comme une forme d'interaction vis-à-vis du spectacle.

# الآخر الضاحك وصورته في الكوميديا

أ.عادل أيت أزكاغ
أستاذ اللغة العربية وباحث في الأدب العام والنقد المقارن بجامعة محمد الخامس - أكدال/ الرباط – المغرب.

الكلمات المفتاحية: الكوميديا – المسرح – الفكاهة - الأنا – الآخر- الضحك – الجمهور- الضاحك - الممثل – التفاعل.

# ملخص:

تطمح هذه الدراسة إلى مقاربة بعض الوظائف النفسية للفكاهة في الكوميديا، وذلك بالإشتغال على مفهوم " الآخر الضاحك " وتحديد ملامحه، عن طريق التركيز على قطبين مهمين ورئيسيين، يعتبران محور التواصل في العملية المسرحية، استنادا لما ينشأ بينهما أثناء اللقاء الحي في زمن الاحتفال المسرحي من أشكال الاندماج، والتوحد، والتفاعل، والتفاعل المقابل، وهما: الكوميديان (الممثل الفكاهي)، والجمهور.

وأظهر تتبعنا لجوانب البحث في الموضوع، أن التمثيل المسرحي يكتسب أبعاده السيكولوجية ودلالاته السوسيولوجية، من خلال ظاهرة الفكاهة، التي تتناولها المواضيع المسرحية كقيمة جمالية، والتي يجسد الممثل الكوميدي مظاهرها المضحكة بأسلوبه الساخر، ويوجهها إلى الجمهور، الذي ينفعل معها بدوره من خلال الضحك كشكل من أشكال الإستجابة مع العرض.

# الآخر الضاحك وصورته في الكوميديا

**النظرة إلى الذات محطمة هادمة، نحن لا نحب النظر إلى أنفسنا وجها لوجه، لأننا نرى حينها عيوبنا، وأخطاءنا ودناءاتنا وحدودنا التي تخفي المظاهر عادة عن الآخر الذي ينظر إلينا.**
<u>جان ديجو</u>

**ذ. عادل أيت أزكاغ**

## تمهيد:

في هذا البحث، وقبل تحديد ملامح الآخر الضاحك، كانت غايتنا فيه متجهة بالأساس نحو ربطه بفكرة التمثيل، من خلال الاشتغال على شخصية الممثل، المنقسمة على نفسها إلى داخل وخارج، وإلى " أنا "(شخصيته في الحياة والواقع). و" آخر" (الدور المسند إليه، أو الشخصية المسرحية الممثلة). و من هذا المنطلق إذن نتساءل: ما معنى فن التمثيل؟ وما هي دلالة الآخر و الآخر الضاحك فيه؟ ثم ما موقع الفكاهة من كل ذلك؟.

**في مفهومي: الأنا ـ الآخر:**

يستدعي الحديث عن مفهوم " الآخر" L'Autre، ربطه بالضرورة مع مفهوم "الأنا" Le Moi، بحيث لا يمكن الحديث عن أحدهما بمعزل عن الآخر، وذلك في إطار ثنائية جدلية مطردة، كما أن كل محاولة بحث عن دلالة أحدهما، تبين لنا مدى التنوع والتعدد الذي يصاحب معانيهما، بسبب طبيعتهما المعقدة والمركبة أولا، ثم نظرا لتغير مجالات استعمالهما ثانيا.

ففي الفلسفة مثلا جرى استعمال "الأنا" مرادفا (للشخصية كذات واعية بأفكارها وأقوالها وحقيقة أفعالها وتصرفاتها)، و"الآخر" كمرادف (للغير L'Autrui). أما في المبحث المعرفي الموسوم ب" الصورولوجيا "، فقد تم استخدام مفهومي (الأنا- الآخر) كمظهر للصراع الفكري الحضاري بين الشرق (الأنا) و الغرب (الآخر). كما يمكن أن يمثل من جهة أخرى، تجسيدا للصور والأفكار النمطية التي تحملها كل فئة معينة أو جماعة إثنية Ethnic Group، عن الأخرى في سياق ما يسمى «بالضحك الإثني»[59] مثلا، حيث يؤدي «المضحك وظيفة تحكمية Function Control، كوسيلة من وسائل التحكم الاجتماعي، فهو يعبر عن الرضا أو

---

[59]- أحمد شايب: أبحاث في الضحك والمضحك، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2010، الطبعة الأولى، ص. 129.

عدمه ويفصح عن مشاعر المجموعات ويطور أفكارا قبلية وتمثلات ذهنية عن الآخر ويشيعها»[60].

وفي مجال آخر «يعتبر الأنا Ego، هي الإنسان العادي الموجود الآن هنا يعاني النقص و الفقد والغياب. أما الذات في ضوء تمييزات يونج، فهي ما نطمح الوصول إليه جميعنا. إنها الاكتمال والتحقق والوجود. حالة مستقبلية عندما تتحول إلى " أنا" ناقصة نسبيا، فإنها تعاود الصعود مرة أخرى إلى مدارج الكمال»[61].

في حين، نجد في مجال التمثيل المسرحي - موضوع اشتغالنا- أن هذه القضية تنطبق بالذات على الممثل الذي يجسد لنا تلك الصورة، وهي الازدواجية المركبة له، أو الصورة المرآوية لفنه (الأنا- الأخر/ الأصل- الصورة/ الوجه- القناع/ الحضور- الغياب)، فالممثل هنا مرادف "للأنا" (الإنسان العادي). أما الشخصية المسرحية فهي " الآخر" (الذات الإبداعية) التي يحاول التعرف عليها في سياق بحثه عن هويته كممثل.

بهذا المعنى إذن، يصبح التمثيل كعملية يعني فيما أكده د. شاكر عبد الحميد بأنه: «فعل بحث عن الهوية، وهو بحث لا يجد غايته إلا بأن يفقدها. ومن ثم فإن وجود الممثل يقع في منطقة الغياب أكثر من وقوعه في دائرة الحضور، إنه غياب من أجل الحضور وحضور من أجل الغياب، غياب ل"الأنا" الخاصة بالإنسان العادي المحدود، الذي نعرفه في الحياة، وحضور ل"الذات" الخاصة بالممثل اللامحدود...».[62]

وبالتالي، فبهذا التحديد وعلى هذه الصورة يجب أن يكون حال الممثل الحقيقي المخلص لمعنى ما يقوم به، فهو يسعى جاهدا للخروج من "أناه" الناقصة ويطمح دوما للوصول إلى ذاته كاملة (الشخصية التمثيلية) بكل مباهجها ومفاتنها الفنية والمؤثرة. وكما يقول شاكر عبد الحميد: «ففي الفعل المسرحي إدراك متميز للذات عبر الآخر، ومن خلال هذا الإدراك المتميز ينشأ الوعي الخاص بالشخصية»[63].

أما مفهوم "الآخر" فقد يكون هو الممثل نفسه، الذي يشعر بالغرابة أمام عيشه في حالات من التحول والقلق و اللا استقرار، التي يعاني منها

---

[60]-أحمد شايب: نفسه، ص. 7.

[61]- شاكر عبد الحميد: تقديم بعنوان: "الأنا والآخر" أو المسرح بوصفه "إبداعا متجددا"، لكتاب: صالح سعد، الأنا- الآخر، ازدواجية الفن التمثيلي، عالم المعرفة، العدد 274، أكتوبر 2001، ص 11.

[62]- شاكر عبد الحميد، نفسه، ص 10.

[63]- شاكر عبد الحميد، نفسه، ص 12.

تحت شدة الصراع المستمر بين داخل وخارج، وبين "أنا" ظاهر، و"آخر" باطن مرغوب فيه، ثم في بحثه الدائم عن الحقيقة الغائبة، في مقابل الحضور المتجسد للوهم والقناع والخداع...

هذه وغيرها، جملة من الحالات والمستويات العديدة والمختلفة، التي يصادفها الممثل في رحلته الإبداعية أمام سعيه للإحاطة بمختلف المواصفات والمعاني، المشكلة لدلالات الآخر، التي هو مطالب بتجسيدها و تقديمها في حلة فنية فريدة وجديدة على مستوى التقديم والأداء.

وضمن هذه المستويات نذكر باختزال دلالات "الآخر" الموزعة في كل من: ( الماضي- الذاكرة- الجسد- الداخل- الخارج- الضاحك- القناع- الجمهور...، وغيرها)[64].

إن من بين ما يثيرنا، ونحن نعرض لمختلف الدرجات والمستويات التي تحملها دلالات الآخر في الإبداع المسرحي بأبعاده المختلفة، هو صورة الآخر الضاحك كقيمة جمالية. ومن الأسئلة التي تستوقفنا في هذا الصدد: ما هو الضحك؟ وما المقصود بالآخر الضاحك في المسرح؟ ما صفاته؟ وما طبيعة العلاقة القائمة بين المضحك "الذات" والضاحك "الآخر" من خلال عوامل الضحك؟ وأخيرا ما هي أبرز المقاصد التي تضطلع بها وظائف الفكاهة في المسرح الفكاهي (الكوميديا)؟ .

هذه الأسئلة وغيرها بعض ما يطرحه الموضوع، ونود ملامسة بعض الإجابات لها من خلال محاولتنا لمقاربة جوانب هذه الدراسة، التي نسعى فيها إلى إلقاء الضوء على بعض الوظائف النفسية للفكاهة في الفن المسرحي، وذلك بالاشتغال على مفهوم "الآخر الضاحك" (L’autre riant)، وتحديد ملامحه، عن طريق التركيز على قطبين مهمين ورئيسيين، يعتبران محور التواصل في العملية المسرحية، استنادا لما ينشأ بينهما أثناء اللقاء الحي في زمن الاحتفال المسرحي من أشكال الاندماج، والتوحد،والتفاعل، والتفاعل المقابل. وهما: الكوميديان (الممثل الفكاهي)، والجمهور.

**1- في تعريف الضحك:**

يفيد الضحك في معناه اللغوي، أن « التبسم أولى مراتبه، ثم الإهلاس وهو إخفاؤه، ثم الإفترار والإنكلال وهما الضحك الحسن، ثم الكتكتة أشد منها، ثم القهقهة، ثم الكركرة...»[65].

---

[64]- لمزيد من التفصيل، أنظر: عادل أيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا ولآخر، بحث لنيل الإجازة في شعبة اللغة العربية وآدابها، تحت إشراف: د. محمد جلال أعراب، مرقون بكلية الآداب بجامعة ابن زهر، أكادير 2006، الصفحات: 24/23/22/21. وراجع تقديم شاكر عبد الحميد لنفس الكتاب، الصفحتين:14/13.

وأوتي به في القرآن الكريم، بصيغة الحال، في إشارة إلى فهم سيدنا سليمان لما خاطبت به تلك النملة أمتها من رأي سديد، وقول حكيم، وهي تأمر وتحذر وتعتذر عن سليمان وجنوده بعدم الشعور، وذلك في قوله تعالى:( فتبسم ضاحكا من قولها ).[66] أي: «تبسم من ذلك على وجه الاستبشار والفرح والسرور بما أطلعه الله عليه من علم دون غيره»[67].

وفي لسان العرب، ورد الضحك بمعان مختلفة، منها قولهم: «وتضحّك وتضاحك، فهو ضاحك وضحوك وضحكة: كثير الضحك»[68].

أما في ناحيته الاصطلاحية، فيقصد به تلك « الخاصية المميزة للإنسان، ويندرج ضمن ظاهرة عامة ألا وهي الفكاهة، والضحك إحدى المظاهر الدالة عليها، وهي رسالة اجتماعية مقصود منها إنتاج الضحك أو الابتسام»[69].

هكذا، تمت الإشارة إلى دلالة الضحك في اللغة والاصطلاح، إلى جانب ذكر صفة الضاحك، التي تلتصق بالإنسان الذي يداوم الضحك ويكثر فيه. وهي إشارة لا نتوخى منها تقديم تعريف محدد ودقيق لماهية الضحك، لأنه أوسع من أن يعرف، إذ هناك أكثر من مائة نظرية ودراسات عدة أقيمت حوله[70]، وهي متداخلة فيما بينها، يعتمد بعضها على بعضها الآخر بدرجة واضحة، وترتكز في مجملها على عوامل معينة تربط نفسها بالضحك، منها مثلا: ( التفوق والسيطرة، والتناقض في المعنى، والتنفيس عن الطاقة الزائدة، والإحساس بالمفاجأة، والدهشة، والبهجة... وغيرها)، وفي كل تلك النظريات

---

[65]- أبي منصور الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، أورده شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، ص 18.

[66]- القرآن الكريم: سورة النمل، من الآية (18).

[67]- عماد الدين إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي، قصص الأنبياء، تعليقات: الشيخ ناصر الدين الألباني، واعتنى به: محمود بن الجميل، مكتبة الصفا- دار البيان الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 2005، ص. 475. العبارة التي تحتها سطر، إضافة من عندي من أجل التوضيح. بإمكانك العودة إلى الآية التي قبلها، للوقوف عند معنى هبة العلم ونعمته التي منّ الله بها على النبيين داوود وابنه سليمان عليهما السلام.

[68]- ابن منظور، أورده شاكر عبد الحميد، نفسه، ص 19.

[69]- شاكر عبد الحميد: الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 289، يناير 2003، راجع الفصل الأول منه، ص 13.

[70]- عادل أيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا والآخر، بحث سبق ذكره، :الصفحات؛ من 24 إلى 29، وأنظر الباب الأول من كتاب: أحمد شايب، الضحك في الأدب الأندلسي؛ دراسة في وظائف الهزل وأنواعه وطرق اشتغاله، الطبعة الثانية 2008. كما يمكن الرجوع إلى : الفصل الأول والثاني من كتاب: شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، 2003 .

نجد أن هناك " أنا " تضحك، وهناك " آخرون" تضحك معهم هذه " الأنا " أو تضحك عليهم.

**2- الآخر الضاحك (الكوميديان)**

يمكن نعت الشخص الذي ترتبط به صفة " الآخر الضاحك " في المسرح، بالممثل الساخر أو بالأحرى الكوميديان أو الكوميدي Le comédien (L'humouriste)، الذي يعتبر على كل حال شخصا تجرد من " أناه" الخاصة ودخل في إيهاب شخصية جديدة، هي ذلك " الآخر" الذي يرتدي القناع ويتوارى خلفه، إذ نجده في الأصل، وكما يقول د. أحمد شايب: «يعطي فكرة خاطئة أو مشوهة عن حقيقة أفعاله ولا يعطي أبدا جوابا صريحا. وفي الكوميديا الإغريقية كان الإيرون Eiron، هو الممثل الضحية، الضعيف، غير أنه ماكر وبارع ينتصر على خصمه ونقيضه Alazon المشهور بتبجحه وثرثرته وبلاهته»[71].

أما لفظة " الكوميديا "، فقد جاء تعريفها في مخطوط نسب إلى أرسطو ظهر حديثا، يصل فيه بين الكوميديا والضحك والمتعة، قائلا: « إن الكوميديا هي تمثيل معرفي Représentation، لفعل مثير للضحك (...)، ويتم تمثيل الكوميديا من خلال الأداء الدرامي للأشخاص الذين يمثلونها فعلا، وليس من خلال الوسائل السردية المصاحبة لها، وتنجز الكوميديا أهدافها من خلال المتعة والضحك. وتتمثل هذه الأهداف في التطهير للإنفعالات. ويعد الضحك بمنزلة الأم الرؤوم الحاضنة للكوميديا»[72].

وحصر د. محمد علي الكردي معنى الكوميديا في دنوها الوثيق من الفكاهة بشكل عام، وذلك في تأكيده بالقول: «إن الكوميديا هي أقرب الطرق التي تؤدي إلى الفكاهة»[73].

وبينما نظر "بيير فولتز" Pieere Voltz، إلى الكوميديا في كتابه المعنون ب" La Comedie" فاعتبرها: « نوعا شديد المرونة يمكن تعريفه بتعارضه مع الأنواع المسرحية الأخرى الأكثر صرامة مثل التراجيديا والدراما، على هذا الأساس تصبح الكوميديا "وعاء" يمكن أن نصب فيه جميع أشكال الإلهام المسرحي التي ينبذها هذان النوعان الأخيران»[74].

---

[71]- أحمد شايب: الضحك في الأدب الأندلسي؛ دراسة في وظائف الهزل وأنواعه وطرق اشتغاله، دار أبي رقراق، الرباط، ط 2، 2008 ، ص 188.

[72]- شاكر عبد الحميد، أورده عن: جانكو، الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، ص 81.

[73]- محمد علي الكردي: مفاهيم الفكاهة الفرنسية من خلال فنون الكوميديا، عالم الفكر، المجلد 13، العدد 3.(خاص حول الفكاهة والضحك)، أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر، 1982، ص 149.

[74]- بيير فولتز:الكوميديا، ترجم عنه: محمد علي الكردي، المرجع السابق، ص150.

وحاول د. سعيد علوش، في مقارنته بين الكوميديا والتراجيديا، تحديد ما يميز كل واحدة منهما عن الأخرى، وانتهى في ذلك إلى اعتبار الكوميديا ملهاة تنتهي نهاية سعيدة، ويقل موضوعها سموا عن المأساة، ويضيف في الوقت نفسه، معرفا الكوميديا بالقول أن معناها: «تحدد مع القرن 17، ليعني حبكة، تضم شخصيات ذات انتماء طبقي متواضع، تعرض مفاجآت، وتكشف عن طبائع الناس، وعادات المجتمع بطريقة نقدية ساخرة»[75].

من خلال ما تقدم، نلاحظ أنه إذا كانت الكوميديا تتعارض وتختلف مع الأنواع المسرحية الجادة والصارمة كالتراجيديا والدراما، فإن الضحك بمفهومه الشامل، يعد من هذا المنظور المقياس الوحيد والملائم لفصلها وتمييزها عن غيرها من الأصناف المسرحية الأخرى.

وعلى هذا الأساس، يعتبر الضحك من أبرز الصفات القريبة إلى فن الكوميديا، لذلك، فالكوميدي هو بالضرورة شخص ضاحك، سيظل يعرف دوما بالضحك، بل ويلازمه، ويصبح من ثم، مصدرا للبهجة والبشر، القائم بالترفيه والمعني بنشر المرح و الضحك حوله. وهذه تندرج ضمن إحدى أهم الملامح و السمات القارة والثابتة، المميزة لشخصية الممثل الفكاهي عن غيره، إلى جانب صفات أخرى تفترض عليه أن يكون على إلمام بها. ومنها، خاصية يراها صالح سعد أساسية فيه، و ينبغي عليه أن يضعها نصب عينيه كجزء من أولوياته. وفي هذا الصدد نجده يقول مؤكدا: «إن الخاصية الأولى التي يجب أن يتحلى بها الكوميديان هي خفة الروح، التي تمنحه القبول الجماهيري، وتلك موهبة طبيعية لا يمكن اكتسابها بوساطة التعلم، مثلها مثل سرعة البديهة، والذكاء الفطري والطبع الانبساطي المحبب للناس»[76].

إن ما تم تقديمه من تعاريف ومميزات حول ماهية الممثل الفكاهي، والتي أظهرته في صورة ذلك الآخر الضاحك، لا تعني بحال من الأحوال أن ممثلو الكوميديا سعداء في حياتهم على الرغم مما قد يبدو من الناحية الخارجية من مظهرهم، بل إن طبيعة عملهم المعقدة والمركبة تجعلهم يكابدون في مشقة وألم، كما لا تنفي عنهم بعض الجوانب الخفية من معاناتهم النفسية. ثم إن الدوافع التي دفعتهم إلى ممارسة الفكاهة واحتراف الكوميديا، هي نفسها التي أثبتت عكس ذلك. وهو ما يمكن للقارئ أن يتوقف عنده

---

[75]- سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض وتقديم وترجمة)، منشورات المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، 1985، ص 111.

[76]- صالح سعد: الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، عالم المعرفة، العدد 274، الكويت، أكتوبر 2003، ص 71.

ضمن هذه الدراسة، في سياق الحديث عن الوظيفة النفسية للفكاهة، التي حاولنا فيها إلى حد ما الكشف عن قدرتها على تحرير الإنسان من مشاعر القلق والتوتر والاكتئاب.

**3- الآخر الضاحك (الجمهور)**

لقد تم إطلاق صفة " الآخر الضاحك" على الجمهور Le public، أولا؛ لأنه يأتي إلى المسرح بقصدية فرجوية، للتخفيف من التزامات الحياة اليومية وأعباء الواقع، باحثا عن المتعة والتسلية، ويضحك من ثمة كاستجابة أو ردة فعل على الأثر الذي يحدثه فيه الممثل أمام هذا الحدث، أو ذاك الفريد المضحك في الإبداع المسرحي، الذي يمكن أن يتخذ شكل نكتة أو موقف فكاهي أوهجاء ساخر أو تلاعب بالألفاظ...وغيرها من الأنماط الكوميدية المثيرة للضحك. وألصقت به ثانيا؛ لأن بقدرته أن يوقف سير العملية التمثيلية مرات تلو الأخرى، بسبب ما قد يصدر عنه من ضحك هستيري أوصخب شديد، يدفعانه إلى التصفيق بحرارة، بل والتشجيع والتصفير أحيانا أثناء انفعاله مع موقف ما يثير لديه الضحك، كأسلوب للتعبير عن سعادته وإعجابه بما يقدم له، أو ليبدي على العكس من ذلك، نفوره وامتعاضه، بل وسخريته من العمل الذي يتلقاه.

ويعد الحديث عن الجمهور المسرحي، حديثا عن الملابسات التاريخية والفكرية والفلسفية التي أدت إلى نشأته. فالجمهور مفهوم جدلي Dialectique، وليس كتلة مستقلة في حد ذاتها، وهو مفهوم يوجد في صلب العمل المسرحي، بل إن نجاحه مرتبط به بالضرورة. وقد تطور مفهوم الجمهور كما تطور مستمعو الخطب، وهو ليس إنتاجا مسرحيا كما يمكن أن يتصور الدارس للجمهور، بل نشأ هذا الأخير في نطاق خارج المسرح، خاصة في الفكر الفلسفي والسياسي للقرن الثامن عشر، الذي بدأت الجماهير تأخذ فيه طريقها إلى المعرفة منذ عصر فلاسفة الأنوار من أمثال: فولتير Voltaire، ومونتيسكيو Montesquieu ، ودالمبير D'Alembert، وجون جاك روسو J. J. Rousseau ،... وغيرهم. وبالإضافة إلى ذلك كانت «مقولة الجمهور»[77] من بين أهم الإنجازات السياسية للثورة الفرنسية في القرن التاسع عشر الأوروبي.

وهكذا، يعتبر الجمهور نتاجا لتطور الفكر الفلسفي بشكل يتساءل مع المجتمع، وهناك اتفاق عام بين فلاسفة الأنوار قياسا على ما قدمه روسو في «العقد الإجتماعي»[78] Le Contrat Social، يرون فيه أنه لا يوجد

---

[77]- عادل أيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا والآخر، نفسه، أنظر الصفحات( من 74 إلى 78) التي تغطي المبحث الثالث من البحث، بعنوان:الجمهور المسرحي كمفهوم جدلي.

[78]- هناك العديد من الدراسات المساعدة على الوقوف عند منهج روسو، منها خاصة:

جمهور في ظل مجتمع يعتقد أن العلاقة بينه وبين أشكال السلطة وأنظمة الحكم والجمهور قدرية، بل هي علاقة تشاور، كما لا يوجد جمهور في ظل مجتمع آخر لا يتصور أنه جماعة وليس حشدا.

إذن، فالعلاقة التي دعى جون جاك روسو بضرورة قيامها بين الناس، ليست على حد قول د. محمود أبو زيد:« مجرد تحالف دائم للسلطة والنفوذ باعتباره شيئا لا يتغير، ولكنها على الأرجح علاقة مشاركة دائمة تتصف بالحرية وبالتلقائية والمبادرة»[79].

لكن، بالرغم من ابتعاد أصول نشأة الجمهور عن مجال المسرح، إلا أنه كان دائما حاضرا فيه، ونظر إليه كامتداد لنفس الظروف التي أنتجته، جريا وراء تحقيق نفس الغايات التي تم السعي إليها سابقا في القرنين الثامن والتاسع عشر الأوروبيين. ذلك أن الإتجاهات المسرحية الحداثية في القرن العشرين، أنتجت ما يعرف بنظرية التمسرح أو (الميتا - مسرح) Meta -Théâtre، كصياغة جديدة بشكل ما للصيغة القديمة (المسرح داخل المسرح)، وتمثلت هذه النظرية في مسرح كل من المستقبليين (الشكلانيين الروس) واللامعقول أوالعبث (بيكيت، سارتر...) وكذلك في نظرية (المسرح الملحمي) التي طورها برتولد بريخت أو بريشت كما يحلو للبعض أن يسميه، وغيرهم. وكان هؤلاء يشتركون جميعا في الهدف ذاته، ويتمثل كما نعثر عليه في إحدى الآراء، في « نزع قناع الاعتيادية أو الألفة عن الوجود وتعرية الوجه الرأسمالي القبيح للحضارة الغربية الحديثة وفضح حالة الإغتراب واللا تواصل ما بين الأنا والآخر التي يعيشها إنسان الحضارة الحديثة»[80].

لذلك، أراد برتولد بريخت رد الإعتبار إلى الجمهور المسرحي «كمفهوم جدلي، يعتبره بريخت عنصرا مشاركا في صلب العمل المسرحي ، ويدعوه إلى التفكير في مصيره وفي الأوضاع السائدة، ثم يطالبه بأن يضحك

---

Felix Penteit ؛ La Pensée politique DePuis Mentèsquieu ،Sirey ،Paris. 1960.

[79]- محمد أبو زيد: ج. ج. روسو والعقد الاجتماعي، عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث- أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر1979، ص 201. ولمزيد من التوسع حول العقد الاجتماعي، راجع: في ذكرى روسو، بقلم موريس كراستون، ترجمة: بدرية محمد أحمد، عالم الفكر، نفسه، ص 209 إلى224.

[80]- صالح سعد، الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، نفسه، ص 170.

ويشجع، ويتفاعل وينتقد ويرفض ويوجه الممثل، كأنه يلعب له هو كما يلعب اللاعب للجمهور في كرة القدم»[81].

ومن جهته اقترح المفكر الاجتماعي، بلاتون كيزرستر « ألا يقتصر الجمهور على المشاركة النشيطة في العرض، بل يجب أن يشارك أيضا بالعمل في مختلف أقسام المسرح»[82].

أما مايرهولد Meyerhold، فكان « يريد أن يحطم الفاصل بين الجمهور والخشبة، فبنى ممرات ودرجات تمتد من الخشبة إلى الصالة، وجعل الممثلين يتحركون في الطرقات بين الجمهور»[83]. وبعد ذلك صارت دعواته المتتالية منصبة على العمل بوعي لإثارة مستدعيات جمهوره، وقال:« إن الجمهور قد وجد كي يرى ما نريد له أن يرى»[84].

وبدلا من تقديم الحياة بأبعادها الجادة والمألوفة، فقد انجذب مايرهولد، ومال إلى أشكال عبقرية من المسرح الجماهيري والتراجيدي وملهاة الفارس والكاريكاتير الهزلي، ودفعته إلى «تقديم نوع جديد من المسرح تتوافر فيه أبعاد أخرى ديناميكية تبعث فينا البهجة والفرح، في توليفة يتداخل فيها الممثل والمتفرج»[85].

وبدوره ركز عالم النفس الأمريكي جلين ويلسون Wilson Glenn D.، مجددا النظر حول قيمة الضحك وربطها بالجمهور المسرحي الذي يعبر عن تذوقه واستمتاعه من مكانه كمتلقي، على مفهوم الاستجابة، كحساسية ينبه من خلالها ممثلي الكوميديا بعدم إغفالها، ويدعوهم كذلك إلى ضرورة وضعها في الحسبان بكثير من العناية، كما يوصي بالإضافة إلى ذلك بمنح الجمهور فرصة التعبير عنها لما لها من أهمية في إيصال الضحك إلى ذروته، وفي ذلك نجده يقول: «فالجمهور يعبر عن تذوقه فيكتسب المؤدون ثقة متزايدة، فيحسنون أداءهم، فيزداد استمتاع الجمهور بهذا الأداء(...) ووفقا لنوع المسرح، فإن استجابات الجمهور ينبغي وضعها في

---

[81]- عادل أيت أزكاغ: الضحك في الثقافة الشعبية في ضوء الكرنفال عند ميخائيل باختين، ضمن كتاب: أبحاث في الفكاهة والسخرية، الورشة الثانية، منشورات: جامعة ابن زهر- كلية الآداب، ودار أبي رقراق، الرباط 2010، ص 192.

[82]- محمد مصطفى المصري: مايرهولد.. العبقري المجنون، مجلة الفيصل، الدار العربية للطباعة والنشر، العدد 342، يناير- فبراير 2005، ص 105.

[83]- محمد مصطفى المصري، مرجع سابق، ص 105.

[84]- المسرح التجريبي من ستانيسلافسكي إلى اليوم: جيمس روز، إيفانز، تر: فاروق عبد القادر. جيء به في المرجع السابق، مجلة الفيصل، ص 106.

[85]- محمد مصطفى المصري، مجلة الفيصل، نفسها، ص 106.

الاعتبار بدرجة معينة، فعلى الأقل، مثلا يكون من الضروري أن يتوقف المؤدون برهة للحصول على الاستحسان أو الضحك. ويتعلم كل من ممثلي الكوميديا البارعين ضرورة الانتظار حتى يتجاوز الضحك قمته»[86].

وارتباطا بنفس السياق دائما، لكن في اتجاه آخر، نشير إلى سلطة الجمهور المسرحي وخطورته، التي تكمن في كونه من بين التحديات التي يواجهها الممثل الكوميدي الحقيقي، وإحدى المخاوف التي تنتابه وتسيطر عليه، إذ أنه عادة ما يخشى أن يفقد علاقته بالجمهور أثناء العرض، وينفصل عنه الجمهور بدوره، خاصة حينما يتوخى الفنان إثارة الضحك لدى المتفرجين، من خلال ما يلقيه من كلمات ويجسده من حركات ومواقف ولا يتمكن من ذلك. في هذه الحالة يتحول الممثل نفسه ليس إلى موضوع للضحك فقط، بل إنه يكون عرضة للاستهجان والاشمئزاز والسخرية ويتعامل معه باللامبالاة أيضا، فيقع له من ثم ما يسمى بظاهرة الموت فوق خشبة المسرح Dying on the stage.

وهو ما حاول جلين ويلسون تفسيره، من خلال ربط ما يحدث للمثل على الركح، بمظاهر النقد والاحتجاج التي يعبر فيها الجمهور عن رفضه لما يقدم له وعدم اكتراثه به، وذلك في قوله: «إن الأمر المأساوي من وجهة نظر ممثلي الكوميديا وكتاب المسرح الكوميديين، هو أن يكتشفوا أن المادة التي يقدمونها لا تستثير أي ضحك من مجموعة كبيرة من الناس. وتسمى هذه الظاهرة، بظاهرة الموت على خشبة المسرح Dying on stage، وهي ظاهرة تعادل أو تماثل الإجماع على الرفض أو الاستهجان. ويتم الحديث عن هذا الأداء بعد ذلك باعتباره أداء سخيفا، أو سمجا، أو غير مضحك»[87].

وعن تلك الظاهرة، يقول شاكر عبد الحميد مبينا كيف أن الفكاهة: «تتطلب دوما استثارة للتوقعات والتوترات ثم خفضا لها وتحررا منها، هكذا على نحو متزامن ومتعاقب ومتكرر، وإلا تعرض الممثل الكوميدي لظاهرة "الموت على خشبة المسرح"، فنجده يطلق نكاته أو يقوم بأداء مواقف يعتقدها كوميدية ومضحكة، بينما يواجهها الجمهور ويواجهه باللامبالاة والاستهجان»[88].

أما الممثل الكوميدي الكويتي داود حسن، فقد صرح في إجابته عندما سئل في إحدى الحوارات التي أجريت معه حول ما يرعبه على خشبة

---

[86]- جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، ترجمة: شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمد عناني، عالم المعرفة، الكويت، العدد 258، يونيو 2000، ص 94.

[87]- جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، نفسه، ص 119.

[88]- شاكر عبد الحميد: تقديم: لكتاب: الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، نفسه، ص 18.

المسرح بقوله: «ألا يضحك الجمهور... أنا أحيانا تهاجمني الكوابيس وأنا نائم... وأحلم بأنني على المسرح وأقول "أفيهات" ، والجمهور جامد لا يتحرك فأصحو من النوم فزعا»[89].

تأسيسا على ما سبق، يتبين أن الخوف من الضحك، هو ما يفسر لنا من جديد، أن للضحك سلتطه، التي يمارسها أحيانا عندما يظهر نفسه عكس ما يريد وينقلب ضدا على صاحبه، فيتحول نتيجة لذلك إلى أداة للتقويض والهدم.

وفي موطن آخر، نجد أن هناك في مسرحنا العربي، والمغربي منه خاصة، تصورات وآراء مهمة تلفت الانتباه إلى أهمية الجمهور المسرحي وجدليته، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، ما جاء في تصور د. عبد الكريم برشيد فيما آنسه في المسرح التقليدي حيث يقال للممثل: اشتغل وكأن الجمهور أمامك غير موجود. وحينئذ، تساءل تساؤلا يمكن اعتباره مشروعا وحاسما في الآن نفسه، وذلك في حديثه: «هل يعقل أن نفترض غياب الجمهور وفي الوقت نفسه نسعى إلى تحقيق التواصل معه؟- ويسترسل في الحديث- قائلا كذلك: إن الآخر كان دائما موجودا، ولكن داخل الظلمة (...) حتى يصبح عنصرا فاعلا في العملية الإبداعية التي هي بالأساس لقاء قبل كل شيء، ومن هنا نرى أن الصواب هو أن تقول للممثل: اشتغل وفي ذهنك دائما أنك أمام الجمهور»[90].

وفي السياق نفسه يحدثنا المسرحي المغربي الأستاذ. أحمد الطيب العلج عن قيمة الجمهور المسرحي من زاويته، قائلا: «هناك قاعدة تقول: لا تأخذ المسرحية حجمها النهائي إلا بواسطة الجمهور. كما أن المسرح مهرجان شعبي يتكون من مجموعتين اثنتين،هما: (مؤلف، مخرج، ممثل، المبدعين الذين في الخشبة، وما خلف الخشبة...)- والجمهور، فالجمهور هو النصف الثاني، هو الذي يكمل اللعبة بإعطائك الثقة والتصديق والمباركة»[91].

من هنا، يمكن اعتبار الجمهور حقيقة هو الآخر الضاحك، وذلك بالنظر إلى العرض المسرحي ككل باعتباره ظاهرة ثقافية وجمالية- فنية، والجمهور كعنصر فاعل ومشارك في عمق العملية الإبداعية. لذلك، فلكي نحكم على مدى نجاح المسرحية لابد من التساؤل عن مدى استجابة الجمهور معها وإقباله عليها؟ وهل لقيت قبولا أو تزكية من طرف المتفرج؟ أليس هو

---

[89]- شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، ص 243.

[90]- عبد الكريم برشيد: المسرح الاحتفالي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، 1999، ص 71.

[91]- أحمد الطيب العلج، في حوار معه، المناهل، مجلة شؤون ثقافية، تصدرها وزارة الشؤون الثقافية، العدد 4، أكتوبر 1995، ص 17.

الواقع والمجتمع الذي وجه إليه العمل المسرحي كرسالة وينتظر منه في الآن نفسه استحسانه وإعجابه؟ ثم أليس نجاح النتاج الفني أو الإنجاز الإبداعي، يتوقف عند درجة استجابة الجمهور وقوة تفاعله وتواصله معه، وبالتالي حكمه عليه بالإيجاب؟

والنتيجة إذن، ستبقى لا شك، في أن الحكم النهائي لنجاح العمل الإبداعي عموما والمسرحي منه بوجه خاص ، راجع بالأساس إلى تلك العلاقة التي تجمع بين العرض والجمهور المسرحي، كمفهوم جدلي، حامل لأفكار وإيديولوجيات، فضلا عن أذواقه وانطباعاته الخاصة. والمسرحية الناجحة هي التي تأتي عروضها متتالية وتكون قاعاتها مليئة و مزدحمة.

وفي الأخير، يمكن القول، أن المسرح مهرجان شعبي، والجمهور هو الذي يكمل الفرجة، إذ لا مسرح بدون جمهور ولا جمهور بدون مبدع/ فنان، فالفنان هو لقاء وتواصل وحوار مع الجمهور، وهو حوار روحاني ووجداني.. فلا شيء أرق و أعظم وأجمل في هذه الحياة أكثر من تجاوب الإنسان وتفاعله مع الآخر، وخصوصا إذا كان هذا التفاعل إيجابيا.

**الوظائف النفسية للفكاهة في الكوميديا:**

في هذا الإطار، وقبل الحديث عن وظائف الفكاهة في الكوميديا أو المسرح الفكاهي، جدير بالذكر أن هذه الأخيرة قابلة للاختلاف والتنوع والتعدد، بحسب تنوع طبيعة المواضيع التي يتناولها العرض المسرحي ذاته، ونظرا لتعدد الرؤى واختلاف زوايا النظر (المؤلف- المخرج- الممثل- الجمهور)، وإلى جانب ذلك، نجد أن هناك تعددا على مستوى طرق التحليل والمعالجة، فضلا عن تنوع أساليب التقديم والأداء فوق الخشبة. ولهذا، سيتم التطرق في هذا المبحث لذكر وظائف الفكاهة في جانبها السيكولوجي، وذلك بالتركيز على ثلاثة نماذج منها، وهي:

**1- الشعور بالحرية:**

تتمثل هذه الوظيفة في الإعلاء من شأن الحرية وأهميتها وإمكانية الإحساس بها في الإبداع المسرحي. وكان من بين الأفكار الجديدة والأثيرة التي أتت بها الاحتفالية في بيانها، دعوتها إلى اعتماد فضاءات مفتوحة في الإبداع المسرحي، وبالمقابل وجهت انتقادا لاذعا للمسرح الإيطالي وما يأتي على شاكلته من حيث اعتماده للفضاء المغلق والمستقل الذات.

وإذا كان رواد الاحتفالية قد شددوا على أهمية الحرية في الاحتفال المسرحي، فإن ذلك نابع من وجوب «أن يكون الإنسان حرا ومستقلا، لأنه

نادرا ما يكون كذلك في الحياة الواقعية».[92] وهكذا، تعتبر الاحتفالية نفسها في تعريفها النهائي بأنها «التعبير الحر للإنسان الحر في المجتمع الحر»[93]. لأن الحرية والإبداع شرطان متلازمان. بحيث لا يمكن للإبداع أن يكون بلا حرية، والعكس صحيح. كما أن الشعور بها لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال أساليب الفكاهة والإضحاك والتسلية والترفيه، وغيرها من المتع الفرجوية التي يجود بها المسرح في كثير من الأحيان، من خلال استقرائه لانتظارات الناس وأعماقهم وتوقعاتهم.

بهذا المعنى إذن، تكون وظيفة الفكاهة في المسرح، قد حققت واحدة من أهم الإشباعات النفسية والذاتية والوجدانية للإنسان، ألا وهي الإحساس بالحرية، التي من شأنها أن تساعده على الشعور بالراحة، بل وتدفع به إلى العيش في رحلة خيالية، وحلم جميل، يرفع عنه ثقل الواقع ويزيل عنه الهموم. ولتعزيز هذا التصور نستحضر في هذا الصدد نظرة فرويد للفكاهة، التي يقول عنها: « إن الفكاهة ترتد بنا إلى تلك الحرية السعيدة المنطلقة التي كنا نستمتع بها أثناء الطفولة قبل أن تكون علينا رقابة أو رقيب»[94].

### 2- تحرير الإنسان من القلق والاكتئاب والتوتر:

من بين الأسئلة التي تطرح نفسها بإلحاح في هذا المضمار، هي: كيف يمكن للفكاهة أن تكون منجاة للكوميديان وعلاجا نفسيا له؟ ولماذا أصلا يشعر الممثل الكوميدي بالتوتر والاضطراب النفسي؟ وكيف يستبد به القلق ويخيم عليه الاكتئاب، وهو نفسه مصدر للضحك والبهجة والمرح بالنسبة للكثيرين؟

تنضاف هذه الوظيفة التي أسميناها بتحرير الإنسان من القلق والتوتر والاكتئاب، إلى الوظائف النفسية الأخرى التي تلعبها الفكاهة والضحك في المسرح. ويدعم هذه الفكرة ما توصل إليه المحلل النفسي د.عبد الغني عبد الحميد رجب في اعتباره أن: «الفكاهة والضحك هما استجابة أو رد فعل مهمتة الأولى تحرير الطاقة المكبوتة الناتجة عن القلق والإكتئاب

---

[92]- محمود أبو زيد: جان جاك روسو والعقد الاجتماعي، عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث- أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر 1997، ص 199.

[93]- فن التمثيل بين الأنا والآخر، نفسه، ص 78، كما يمكن الرجوع إلى: عبد الكريم برشيد، المسرح الاحتفالي، خاصة في الفصل المتعلق بنظرة الاحتفالية للجمهور المسرحي.

[94]- فرويد: أورده، عبد الغني عبد الحميد رجب، في مقال له بعنوان: البقاء للأضحك، العربي، العدد 552، رمضان 1425ه- نوفمبر2004م، ص 143.

والتوتر».[95] وهي الحالة التي يمكن أن يعاني منها منتجي الفكاهة أنفسهم، لذلك يقال «إن الممثل الكوميدي يعاني في عملة مشقة تفوق ما يعانيه ممثلو التراجيديا. إنه ينبغي عليه أن يقوم دائما بالبناء، ثم الهدم، ثم البناء، ثم الهدم، وذلك فيما يتصل بعلاقته بالمتلقي ومشاعره(...)، وهذه المشقة التي يعاني منها ممثل الكوميديا الحقيقي، يؤكدها ما كشفت عنه بعض الدراسات الحديثة من أن حوالي 85% من ممثلي الكوميديا قد لجؤوا إلى العلاج النفسي في فترة ما من فترات حياتهم. إنه ينبغي عليه أن ينشر الضحك ولو كانت أعماقه غارقة في البكاء»[96].

ولعل أفضل دليل على ذلك، هو التقرير العلمي الذي كتبه يانوس Yanus، من أن « حوالي 85% من الذكور قد لجأوا إلى العلاج النفسي في وقت ما من حياتهم»[97]. وثمة علاقة ممكنة بين الكوميديا والاكتئاب تتمثل في أن هؤلاء الناس « يكونون غير سعداء لأنهم يبدؤون عملهم دون انجذاب قوي مع الدور الخاص بالمهرج، مثلا يتحولون إلى أشخاص فكهين أو ظرفاء كآلية مناسبة لمواجهة اكتئابهم الخاص، كما أنهم يستخدمون هذه الآلية لجعل الآخرين يضحكون، كتطوير ثانوي لها»[98].

وهناك حقيقة خاصة تشير إلى أن «العديد من ممثلي الكوميديا يبدو أنهم يعيشون حالة خاصة من الاكتئاب والتعاسة، ويعانون من صعوبة واضحة في تكوين علاقات مشبعة»[99].

ولهذا، كانت مجهودات علماء النفس منصبة على نحو خاص وملائم، من أجل الفحص الدقيق لبيان إمكانية الفكاهة في تحرير الإنسان من التوتر والقلق والاكتئاب، وكذا قدرتها على التخفيف من الأزمات النفسية والانفعالية. و نورد في هذا الصدد ما أثبتته دراسات عدة أكدت بتعبير- جلين ويلسون – في قوله: «أن الفكاهة هي إستراتيجية من إستراتيجيات المواجهة الفعالة في التعامل مع المحن أو الكرب، كما ارتبط استخدام الفكاهة بانخفاض

---

[95]- البقاء للأضحك: العربي، نفسه، ص 143.

[96]- شاكر عبد الحميد: تقديم لكتاب:الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، سبق ذكره، ص 18.

[97]- جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، ترجمة: شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمد عناني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 285، يونيو/ حزيران 2000، ص 269.

[98]- جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، نفسه، ص 270.

[99]- جلين ويلسون، نفسه، ص 271.

الشعور بالوحدة النفسية أو الاكتئاب، وبوجود مستوى مرتفع من اعتبار الذات أو احترامها»[100].

وفي السياق ذاته، أظهر تتبعنا لبعض المحاولات والإشارات الواردة حول مختلف الدراسات المعاصرة، التي أجريت على مبدعي الكوميديا عموما، والممثلين منهم خاصة، والمشهورين منهم بالأخص، أمثال ( شارلي شابلن، ريتشارد بريو، سبايك ميليجان، وودي آلن، برناردشو، آرت بوتشولد، فيلدز، ليني بروس، ومارتي فيلدمان، وغيرهم)، وممثلين عرب كثيرين، منهم (عادل إمام )[101]. أظهر ذلك، أن حياة هؤلاء وغيرهم كانت متسمة بالاضطراب والتوتر والحزن والأسى لأسباب كثيرة، منها ما يرجع إلى اليتم، والطفولة التعيسة، وانحراف الأب والشعور بقلة الاهتمام، وغيرها من الدوافع.

من هذه الزاوية، قد يصح القول بأن طفولة البؤس والشقاء والحرمان، قد تكون سببا في إنتاج إنسان متفكه (كوميدي)، خاصة إذا كانت طفولته مصاحبة للموهبة. وهو ما نلمسه من خلال الإجابة التي نقف عندها، حيث سئل أبوت: ما الذي يجعل الشخص مبدعا؟ وقال بدون تردد: « طفولة شقية»[102].

وبعد التمعن في الدراسات التي أجريت حول مبدعي الكوميديا كذلك، توصل بعضهم إلى نتيجة مفادها « إن المضحك الكبير هو غالبا مستودع بشري، أو ينبوع للألم والغضب والانفعال العميق، وأن طفولته غالبا ما تكون عبثية الطابع أو لا معقولة وأن هناك ميلا غلابا إلى التقمص المباشر للانفعال والشخصيات يكون موجودا لديه»[103].

وما يلفت النظر، مما تم تقديمه من آراء حول ما أجري من دراسات على الحالات المختلفة لممثلي الكوميديا، هو الشيء الذي يوضح أن ضحكهم لا يتصل في أغلب مستوياته بالسعادة والسرور أو خلو البال. والحجة في ذلك ما ذهب إليه عالم النفس البريطاني وليم مكدوجل، الذي انتقد فكرة الربط بين البهجة والضحك حين قال: «إن الضحك ليس تعبيرا عن

---

[100]- جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، نفسه، ص 263.

[101]- شاكر عبد الحميد، الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، نفسه، من ص 429 إلى 432، وانظر:جلين ويلسون، نفسه، من ص 271 إلى 274.

[102]- زئيفي: ترجم عنه شاكر عبد الحميد،المرجع نفسه، ص 430. – وأبوت، هو الشخص البدين في ثنائي أبوت وكاستيللو الشهير في السينما.

[103]- زئيفي: أتى به شاكر عبدالحميد في الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، نفسه، ص 429.

السرور أبدا، بل هو مولد له، وإننا نضحك لأننا تعساء والضحك يجعلنا نشعر بأننا في حال أفضل»[104].

وغير بعيد عن المعنى نفسه، يقر الفيلسوف الألماني فريدريك نيتشه، في ( هكذا تكلم زرادشت) بأن «الإنسان الأعلى هو الذي يتعلم كيف يضحك»[105]. وأكد بالإضافة إلى ذلك أن « الإنسان من أكثر الكائنات تعاسة في العالم وقد ابتكر الضحك»[106].

ووفقا لنيتشه، نميل إلى القول بأن الإنسان من أكثر الكائنات تعاسة في العالم وقد ابتكر الضحك، بحيث ليس من المدهش أن تنبعث أجمل فكاهة من الممثل الكوميدي حتى وإن كان من أعمق الناس حزنا، كما ليس من الغريب أن الذي يتألم ويعاني باستطاعته توليد الهزل وإثارة السخرية والضحك ببراعة فائقة قد لا تتوفر لدى الكثيرين، فالتعيس هو الذي يضحك ويسخر ويمرح لكي يبدل كآبته بالفرح و الانشراح.

## 3- اندماج الجمهور:

أشار جلين ويلسون من مرجعيته النفسية، إلى مفهوم اندماج الجمهور كإحدى الوظائف التي تؤديها الفكاهة في الكوميديا، ممثلا لذلك بما تستند إليه القوة الدافعية/ الانفعالية للفكاهة من قدرة « على ملاءمتها للانشغالات والرغبات والأخيلة الخاصة بالجمهور الذي يتلقاها، وهذا يعني أن التعرف على أمر النكتة أمر مهم فيما يتعلق بالمادة الفكاهية »[107].

على هذا النمط، تسير الفكاهة وتستعمل في المسرح كآلية تلفت انتباه الجمهور وتساهم في جذبه واستقطابه نحو فضاء غير واقعي، وإنما تخييلي. و هذه غاية نلمسها ليس فيما تسعى إليه الفكاهة لبلوغه فحسب، بل أيضا فيما يسعى إليه المسرح نفسه لتحقيقه، وفي هذا الصدد يقول بيتر بروك: «هدفنا تحرير الخيال، وجذب الجمهور نحو عالم خيالي»[108].

وهذا التوحد أو الاندماج لا يمكن أن يحدث طبعا، ما لم يتمكن الممثل من تحقيقه مع ذاته، من خلال الشخصية المسرحية التي يؤدي دورها كآخر، لأن بهذه الوسيلة سيصير بإمكانه أن يندمج مع الجمهور ويتوحد معه هو الآخر من جانبه كمتلقي. بهذه التقنية، وعن طريقها، بالتالي « يكاد فعل

---

[104]- الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، نفسه، ص 25.

[105]- شاكر عبد الحميد، تقديم: كتاب:الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، نفسه، ص 17.

[106]- الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، نفسه، ص 22.

[107]- جلين ويلسون، نفسه، ص 256.

[108]- بيتر بروك:أورده شاكر عبد الحميد في كتابه: الخيال؛ من الكهف إلى الواقع الافتراضي، عالم المعرفة، العدد 360، الكويت 2009، ص 370.

التمثيل المسرحي يكون أكثر مظاهر الوجود الإنساني التي تتجلى فيها نشاطات التوحد والتوحد المقابل»[109].

وفي هذا المنحى، يصبح المسرح في جوهره مجازيا - بتعبير هوفمان- يكون فيه، كما يقول: «الممثل والجمهور والمسرح نفسه أمورا شديدة المرونة، وفيه يتداخل الممثل مع الجمهور، والجمهور مع الممثل، وفيه تعرض بعض جوانب الظاهرة التي تتعلق بالأداء»[110].

وبهذا التداخل وذاك الاندماج، يتحول الجمهور من وضعيته كمشاهد إلى مشارك لحد التوريط، مع ما يحدث أمامه من أحداث أو ما تلقاه الشخصيات من مصائر وتجارب، وهو يسقطها على الواقع والحياة التي تستمد منه، وتبعا لهذا السياق يذهب شاكر عبد الحميد قائلا: «إننا لا نكون هنا مجرد متفرجين أو مهتمين أو مشاهدين لما يحدث أمامنا، بل مشاركين فيما يحدث، بل متورطين فيه ومندمجين أيضا، فالأحداث التي تحدث أمامنا قد تحدث في حياتنا، والشخصيات المتورطة فيه قد تكون نحن أنفسنا، وليس ثمة انفصال بين الحياة في المسرح والمسرح في الحياة»[111].

وبناء على ذلك، تجدر الإشارة هنا، إلى أن موقف المتلقي وهو يستقبل التجربة المسرحية التي يتعرض لها، سيكون هو الشعور بأنها تجربة أو خبرة بديلة Vcorious Experience، إنها خبرته لكنها في الوقت نفسه ليست كذلك. يقول شاكر عبد الحميد في هذا الاتجاه مفسرا: « خبرته الخاصة كمتلق، لكنها خبرة شخص آخر يتعرض للآلام أو يكون موضوعا للضحك، إن خبرته إذن ليست خبرته وتجربته ليست تجربته، إنها بديل لخبرة الممثل أو الشخصية المسرحية »[112].

إن ما يبرزه التتبع لمراحل هذه الوظيفة، هو أن كفاءة الإنجاز المسرحي لا تتجاوز إلى حد بعيد، قدرته على التأثير في جمهور النضارة ورفعهم من وضعية الوجود في الحياة الواقعية بطبيعتها الاعتيادية والمألوفة، إلى وضعهم في عالم الفن المسرحي، أو العيش – ولو مؤقتا- في حياة الإيهام والتخييل، بفعل الفكاهة، التي قد تجسدها النكتة مثلا، كأسلوب من أساليبها، التي تظل كالحلم بالنسبة للكثيرين، ولها حضورها القوي والمتميز في هذا المستوى لأن باستطاعتها إثارة الضحك بشكل سريع في صفوف الجمهور العريض، خاصة حين يأخذ بزمامها كوميدي بارع ومقتدر، يمثل صورة

---

[109]- شاكر عبد الحميد، تقديم: لكتاب الأنا- الآخر، نفسه، ص 11.

[110]- هوفمان: ترجم عنه شاكر عبد الحميد في إحدى المراجع الأجنبية وأورده في كتابه: الخيال، من الكهف إلى الواقع الافتراضي، نفسه، ص 374.

[111]- شاكر عبد الحميد: الخيال؛ من الكهف إلى الواقع الافتراضي، نفسه، ص 376.

[112]- الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي؛ التقديم، نفسه، ص 11.

حقيقية للآخر الضاحك، هو ذلك « الآخر- الكوميديان- الذي تكفيه مجرد فكرة أو حتى نكتة ليحولها فورا، عن طريق نشاطه الجسدي وبديهته الحاضرة دوما إلى فصل مضحك»[113].

والحق، أن غايات: الشعور بالحرية، وتحرير الإنسان من التوتر والقلق والاكتئاب، ثم اندماج الجمهور، ليست سوى مجرد عينات لبعض المقاصد التي تنطوي عليها الفكاهة في المسرح، وهناك إلى جانبها وظائف نفسية عديدة (كتنشيط الدورة الدموية، والشعور بالانتشاء...وغيرها)، لا يتسع المقام للتفصيل فيها، هذا فضلا عن وظائف أخرى ثاوية وراء الضحك في الكوميديا، وهي بالتحديد ذات اتصال وثيق بأبعاد الفكاهة الاجتماعية المختلفة، وتأتي بمعاني متباينة (كوسيلة للنقد الاجتماعي، وكأداة للتفاعل والاستثارة الجماعيين...). وهنا، في ظل هذه الوظائف الاجتماعية، تلعب السخرية دورها الطبيعي، كوسيلة للإصلاح الاجتماعي، وتشتغل كعنصر للمقاومة والدفاع، لاسيما حين تتعمد التشويه والفضح والتعرية.. ثم تستعمل كأداة، لا للتصويب والتقويم والتعديل فحسب، بل وللعقاب أيضا، الذي تمارسه على مختلف مظاهر السلوك الملتوية، لترفع (تلك الأداة) بعد ذلك، وتلقى على ظهور الذين يلحون بإصرار وتعنت، على التمادي في اقتراف الحماقة التي تغمر ثقافتهم وحياتهم اليومية.

إلى هنا، وعند هذا الحد، كانت الإشارة خاطفة وموجزة، حول الدلالات الاجتماعية لوظائف الفكاهة في المسرح الكوميدي. فالمسرح في أصله، كما يقول رولان بارت Roland Barthes، موضحا : «المسرح كله حركة اجتماعية، و- تعبير خارجي- مادي، عن الصراعات الاجتماعية ...»[114]، والمجال مفتوح للقارئ الضمني، لاستكشاف ملامح هذه الوظائف من خلال ربطها بمظاهر المضحك وتجسيداته في الفن المسرحي، على أمل الرجوع لتتمة الموضوع في دراسة لاحقة إن شاء الله سبحانه.

والخلاصة مما سبق، أن التمثيل المسرحي يكتسب أبعاده السيكولوجية ودلالاته السوسيولوجية، من خلال ظاهرة الفكاهة التي تتناولها المواضيع المسرحية كقيمة جمالية، والتي يجسد الممثل الكوميدي (الآخر الضاحك) مظاهرها المضحكة، بأسلوبه الساخر، ويوجهها إلى الجمهور (الآخر الضاحك)، الذي ينفعل معها بدوره من خلال الضحك كشكل من أشكال الاستجابة مع العرض.

---

[113]- صالح سعد، المرجع السابق، نفسه، ص 73.

[114]- سامية أحمد أسعد: رولان بارت رائد النقد الجديد في فرنسا، عالم الفكر، المجلد الثاني عشر، يوليو/ أغسطس/ سبتمبر 1981. ص 206.

وفي سبيل الختم، يدفعنا هذا الموضوع الذي دار حول الفكاهة والكوميديا، المنتمي بطبيعته كما تبين، إلى ما يسمى حديثا "بالدراسات البينية" Interdisciplinary، الذي تتداخل فيه اختصاصات علمية متباينة، وحقول معرفية كثيرة، كالأدب والفكر والفلسفة وعلم نفس النقد والإبداع الفنيين، وغيرها، - يدفعنا ذلك - إلى القول بأن الأمر يدعو إلى مزيد من البحث العلمي المتخصص، والنقد المؤسّس لمقاربة ظاهرة الفكاهة في الكوميديا، في مختلف مجالاتها الإنسانية.

من هذه الوجهة إذن، نؤكد في الأخير، أن فن التمثيل أضحى الآن علما يسعى لخدمة العلوم الإنسانية، لأنه يشتغل على الإنسان كذات، وكينونة، للإنسان نفسه كآخر (متلقي- جمهور)، ويبحث في العلاقات والسلوك الإنسانيين، كأفكار وعلوم وقضايا...، والتمثيل المسرحي كخبرة جمالية، وكظاهرة فنية، ثقافية واجتماعية، أصبح اليوم، وهو يستحضر الفكاهة ويتكئ على عناصرها أكثر مما دونها لتحقيق الفرجة، يغطي شقا كبيرا من حاجة الإنسان المعاصر، التواق إلى الشعور بالأنس والألفة والمشاركة الجماعية، التي تمتد ينابيعها وأصولها العميقة إلى زمن سحيق من تاريخ الاجتماع البشري.

# مصادر ومراجع البحث:


1- القرآن الكريم: سورة النمل، من الآية (18).

2- إسماعيل عماد الدين ابن كثير القرشي الدمشقي، قصص الأنبياء، تعليقات: الشيخ ناصر الدين الألباني، اعتناء: محمود بن الجميل، مكتبة الصفا، دار البيان الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 2005.

3- سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض وتقديم وترجمة)، منشورات المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1985.

4- أحمد شايب: أبحاث في الضحك والمضحك، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى، 2010.

5- أحمد شايب: الضحك في الأدب الأندلسي؛ دراسة في وظائف الهزل وأنواعه وطرق اشتغاله، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الثانية، 2008.

6- جان ديجو: تقديم لكتاب: حسن الرايس: الضحك والآخر؛ صورة العربي في الفكاهة الفرنسية، إفريقيا الشرق، 1996، ص 7.

7- جلين ويلسون: سيكولوجية فنون الأداء، ترجمة: شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمد عناني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 258، الكويت، يونيو 2000.

8- شاكر عبد الحميد: الفكاهة والضحك؛ رؤية جديدة، عالم المعرفة، العدد 289، الكويت، يناير 2003.

9- شاكر عبد الحميد: الخيال؛ من الكهف إلى الواقع الافتراضي، عالم المعرفة، العدد 360، الكويت، فبراير 2009.

10- صالح سعد: الأنا- الآخر؛ ازدواجية الفن التمثيلي، تقديم: شاكر عبد الحميد، عالم المعرفة، العدد 274، الكويت، أكتوبر 2001.

11- عبد الكريم برشيد: المسرح الاحتفالي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا، 1999.

12- عادل أيت أزكاغ: فن التمثيل بين الأنا والآخر، بحث لنيل الإجازة في اللغة العربية وآدابها، تحت إشراف: د. محمد جلال أعراب، مرقون بكلية الآداب - جامعة ابن زهر- أكادير، 2006.

13- عادل أيت أزكاغ: الضحك في الثقافة الشعبية في ضوء الكرنفال عند ميخائيل باختين، ضمن كتاب: أبحاث في الفكاهة والسخرية، الورشة الثانية، منشورات جامعة ابن زهر- كلية الآداب- أكادير، ودار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2010.

14- محمد علي الكردي: مفاهيم الفكاهة الفرنسية من خلال فنون الكوميديا، عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد 3، أكتوبر/نوفمبر/ ديسمبر 1982، ص 149.

15- محمود أبوزيد: جان جاك روسو والعقد الاجتماعي، عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد 3، أكتوبر/ نوفمبر/ ديسمبر 1979. ص 201.

16- سامية أحمد أسعد: رولان بارت: رائد النقد الجديد في فرنسا، عالم الفكر، المجلد الثاني عشر، يوليو/ أغسطس/ سبتمبر 1981، ص 206.

17- أحمد الطيب العلج: في حوار معه، المناهل، مجلة شؤون ثقافية، تصدرها وزارة الشؤون الثقافية، العدد 4، أكتوبر 1995، ص 17.

18- محمد مصطفى المصري، مايرخولد.. العبقري المجنون، مجلة الفيصل، الدار العربية للطباعة والنشر، السعودية، العدد 342، يناير- فبراير 2005.

19- عبد الغني عبد الحميد رجب: البقاء للأضحك، مجلة العربي، العدد 552، رمضان 1425- نوفمبر 2004، ص 143.

# ملف العدد: تحديث التعليم على شرف العالم العراقي عبدالجبار عبدالله



**العالم العراقي الجليل الأستاذ الدكتور عبدالجبار عبدالله**

# مدخل تحليلي في ملف تطوير التعليم
## إشكالية تطوير التعليم العالي والجامعات في دول المنطقة والعراق

الدكتور تيسير عبدالجبار الآلوسي*
رئيس جامعة ابن رشد في هولندا

**توطئة**

يشكّل التعليم العالي في أيّ بلد العصب الأكثر حيوية في منطلقات البحث والدراسة تأسيسا لعملية التخطيط الموضوعي العلمي ومقدمة لإعمار البلاد وتطورها. وصواب الفلسفة يتمثل في اختيار الدولة منهجا موظفا في توجهات التعليم العالي يقوم على ربطه بالمجتمع ربطا مباشرا يكون بخلافه ذاك المجتمع قد سجل تخلفه عن الركب العلمي والعصرنة والتحديث الراهنين عالميا...

ومن الطبيعي أنْ نجد في جامعات دول المنطقة ومنها الجامعات العراقية الجديدة نضالا عنيداَ من أجل تثبيت خيار الشعوب بفلسفتها الديموقراطية لمؤسساتها الجديدة كافة. أما لماذا النضال العنيد؟ فلأنَّ ما يدور خلف أسوار تلك المؤسسة التعليمية البحثية [الجامعة] هو انعكاس تام لما يدور من صراع في عموم المجتمع...

لقد انهارت رموز المصادرة والاستلاب وتشويه جهود العقل المعرفي ببلداننا بخاصة في إطار البيت الأكاديمي العلمي، من الجامعات ومراكز البحث، ولكن المرحلة الانتقالية لا تعدم وجود الأرضية المتمثلة في بقايا النظم القديمة فضلا عن أصابع القوى المتطرفة وتسللها مع عناصر هزيلة لمختلف مؤسسات بلداننا، الأمر الذي بات يشكل تهديدات متنوعة جمة. منها مخاطر الحملات التي استهدفت التعليم العالي بشخص العلماء والأساتذة الذين جرى تنفيذ عمليات الاغتيال فيهم بالمئات ما أشاع حالة من الإرهاب وتهديد المسيرة العلمية كما حصل في نموذج الجامعة العراقية؛ فضلا عن أمور معقدة متداخلة أخرى تشيع الاضطراب وعدم الاستقرار في المؤسسة التعليمية اليوم.

وبعامة تحكم مسيرة العملية التعليمية البحثية جملة أمور في الظروف الطبيعية ولكن في ظروف كالتي تشهدها الساحة في مجمل بلدان ربيع الثورات الشعبية ينبغي التوقف أولا عند بعض المؤشرات قبل التوجه لمعالجات تطوير التعليم العالي ومنطق تقعيداته..

وأول تلك المؤشرات والأمور التي ينبغي الحديث عنها هي سلامة أجواء الجامعات وقدسية حرمها فحيثما أُهين الحرم

الجامعي وأُختُرِق ظلت الأجواء رهينة عدم الاستقرار والقلق وامتناع الأداء العلمي الموضوعي فيها.. وأبرز حالات الاستهانة بالحرم الجامعي دخول عناصر الشغب وربما في بعض البلدان [كما العراق نموذجا، وربما نشهد نماذج أخرى] تدخل الميليشيات المسلحة والمافيات والعصابات وعبثها بكل شيء داخل أسوار الجامعة وتحكمها في كل إجراء وقرار وفعالية..

ومن الطبيعي هنا التوكيد على مسألة ضمان أمن الأساتذة والعمل على قطع الطريق على تلك الحملة التي تستهدف حيوات العلماء وفضح مرتكبيها وتقديمهم للعدالة فورا في أولوية تعمل على إنزال الجزاء العادل بكل من تسوّل له نفسه الدخول في مثل هذه المعركة المعادية للعقل الوطني باي بلد من بلدان التغيير والضرب بشدة على أيدي مرتكبي الجريمة بوصفها أكبر من جريمة اغتيال أو قتل لمواطن حيث هي في جوهرها واثرها الفعلي جريمة بحق المجتمع ككل..

أما الخطوة التالية فتكمن في التحول الحقيقي من زمن المصادرة والاستلاب الذي عانته الجامعة والتعليم العالي والبحث العلمي في العقود الأخيرة؛ بإشاعة الديموقراطية في الأجواء العلمية الجامعية ومنع أية حالة اعتداء على حريات البحث العلمي تحت أية حجج مزعومة كما في محاولات تكفير باحث أو مصادرة بحث أو فرض قرارات تتأسس على منهج فكري أو عقائدي شمولي من أيّ طيف كان..

إنَّ ديموقراطية التعليم تعني إشاعة فرص التعليم للجميع وضمانها بشكل متساوٍ وفسح المجال لفرص العمل التدريسي لمجموع الأساتذة والعلماء من دون تمييز أو تدخلات غير منطق الشروط الوظيفية العلمية المعروفة عالميا... ومن الطبيعي كذلك أن يكون دعم مجانية التعليم العالي ودعم فرص أبناء الفئات صاحبة الدخل المحدود في اكتساب العلم وحل المشكلات التي تعترض هذا الحق، أمرا جديا مهما في تحقيق ديموقراطية حقيقية في مجال التعليم العالي..

كما إنَّ دبموقراطية حقيقية لابد أن تستند إلى السلام الاجتماعي أولا وإلى قدسية العلم والعمل؛ واحترام الآخر والتمرّس على الإنصات لصوته والتفاعل إيجابياَ مع تنوع الرؤى في أجواء التسامح ووقف الانفعالية والتنافس السلبي والفئوية والعصبية لأنماطها التقليدية (كالعشائرية أو القبلية والعنصرية والطائفية) والمعاصِرة (كالروح الحزبي الضيق والشللية ومظاهر معاندة الذات وركوب مركب الجهل بالضد من نور الحقيقة الساطعة خضوعا لتلك النوازع السلبية!) وهذا ما يدخل في صميم مشروع تحرير التعليم من كل أشكال القسر والإكراه والاستلاب على سبيل المثال هنا لا الحصر أن يكون وقف التدخل في آليات تشكيل الإدارات

العلمية جديا ملموسا، بالانتهاء من معركة الصراعات على أسس حزبية ضيقة في شأن مسؤولية إدارة قمة الجامعة!

**ما الدور المؤمَّل من الأنتلجنسيا عامة ومؤسسة التعليم العالي (التكنوقراط) خاصة في دعم المسيرة؟**

تتزايد مع الوقت الأهمية الملقاة على عاتق الأنتلجنسيا الوطنية ومنهم بالتحديد الأكاديميون بخاصة ـ في الظرف الراهن ـ بوصفهم أصحاب العقل الذي سيُعنى بمعالجة المشكلات المعقدة على صعيد مستقبل الشخصية الوطنية وعلى صعيد وقف مهزلة الاستلاب والمصادرة التي مورست ردحا طويلا من الزمن بذرائع مختلقة مختلفة وفي معالجة مشكلات مسيرة الديموقراطية وقضاياها العقدية الجوهرية..

إنَّ من مهمات المعارف والعلوم وخطابهما اليوم، معالجة مباشرة فورية وسريعة لأوليات الإشكالات التي تجابهنا.. ولعلَّنا نستطيع ولوج تلك المعالجات عبر منافذ من نمط تكثيف العلاقة مع الجمهور [من قبل التكنوقراط والأساتذة عامة] وتفعيل تلك العلاقة بما يدير الخطاب بتواصل من غير انقطاع من جهة التتابع الزمني، بحسب كثافة الفعاليات؛ وعبر لغة موضوعية مناسبة تصل ذهن جمهور الثقافة والمعرفة والعلم بل أوسع جمهور ممكن وتؤثر فيه وتثبت في الذهن بتوظيف الآليات المناسبة لتحقيق تلك النتيجة..

وعلينا كذلك التأسيس لعلاقة جدية مسؤولة بين الجامعة والتعليم العالي والبحث العلمي وبين مؤسسات المجتمع المدني وشركات ومؤسسات البناء وإعادة الإعمار والعمل العام بأشكاله... وتلك مهمة حيوية ينبغي أنْ يدركها المثقف والمتخصص الأكاديمي ولابد لهما هنا من تذكر ما للغة التفكير البياني لا البرهاني من سلطة على العقل البشري وعلى وعينا الجمعي في بلداننا في المرحلة الراهنة!؟ ومن ثمّ توظيف الآليات المناسبة التي تؤهل لتوظيف الإبداع الأدبي والخطاب الثقافي المجاور للتعليم العالي والبحث العلمي في مهمة تعزيز ما نؤسس له من حياة متنورة جديدة وهذه إشارة مخصوصة بخطاب الإبداع الأدبي الجمالي منه بوجه التحديد من دون إلغاء أو تقليل من شأن خطاب النقد والمعرفة العلمية وبقية الخطابات المعرفية المتنوعة الغنية...

وبخلاف ذلك فإنَّ السبق سيكون لخطاب الجهالة والظلامية التي تسطو على الذهن البشري بسرعة كبيرة فتلتهم بنيانه وتلفّه بظلام وبطقوسية لا يمكن شفاؤه منها حتى بعد عقود من المحاولات

النبيلة.. فالتخريب شدَّما يكون سريعا سهلا في آليات أدائه.. فيما البناء تعظم أمور معالجة أركانه وتفاصيله وحاجاته، بخاصة في مجال بناء الروح.

ويتحمل أكاديميونا اليوم مسؤولية تاريخية بمواجهة مثل هكذا قضايا وأوضاع معقدة شائكة. حيث تكمن مهماتنا في البدء بتركيز الجهود التي تنادت هنا وهناك. وتطوير الأنشطة الفردية إلى فعاليات جمعية والتحول النوعي بها وذلك عبر توحيد جدي وحقيقي يصبّ في حملة دولية متكاملة محدَّدة المسار والخطوات ويتقاسم أكاديميونا عبر مراكز البحث العلمي المتخصصة وعبر مسارات الجامعات وتوجيه خططها العلمية لتطابق حاجات المجتمع العراقي وتطلعاته.. وفي هذا الإطار يمكن أنْ نقرأ مهام عامة أخرى بوصفها من أولويات عملنا المؤمل المنتظر موجزة في الآتي:ـ

* عقد مؤتمرات البحث العلمي بخاصة هنا مؤتمر وطني شامل للتعليم العالي لاعتماد استراتيجية تتعمَّد بقراءات الباحثين والأكاديميين [في كل بلد بعينه] ومداولاتهم ومناقشاتهم المطلوبة، على أن يكون المؤتمر مستمر الانعقاد بشكل سنوي وبلجنة متابعة تنعقد فصليا...
* عدم التوقف عند حدود استنكار الجرائم المرتكبة بحق التعليم العالي من مثل آثار حرق المكتبات ودور التوثيق الوطنية ونهبها وتواصل تخريبها عبر مسلسل الفساد والإهمال في عدد من البلدان المعنية. وينبغي هنا [في كل حالة وبلد] إيجاد الردّ المناسب الذي يقوم به مثقفونا وأكاديميونا بمخاطبة مبرمجة وبحملة وطنية ودولية منظمة وذلك عبر عقد الصلات مع المكتبات العالمية المعروفة، وكذلك أية مساهمة كانت، بالتبرع لمكتبات البلد المعني الأساسية ومكتبات الجامعات والكليات وبالاتصال بالدوريات العلمية في الجامعات التي نمتلك صلة ملموسة بها لكي تنظّم دعما عينيا وماليا سنويا على أقل تقدير على مدى السنوات الخمس التالية.. وينبغي تعبئة الرأي العام في بلدان التغيير بإقامة الصلات الوثيقة بينه وبين المؤسسات المنهوبة و\أو المخربة بغية توفير أرضية جدية مناسبة وقاعدة للدفاع الوطني عن تراثنا بتوضيح أهمية هذا الفعل ونتائجه الخطيرة وعلاقته بحياتنا المعاصرة وبمستقبلنا..
* القيام باحتفاليات الثقافة والمعرفة في مختلف المدن والجامعات التي تحتضنها محافظات كل بلد [العراق مثلا، أو اي بلد آخر كليبيا وربما تونس ومصر وغيرها] وتوسيع أرضية المشاركة الجماهيرية والتفاعل بين الإنسان البسيط والآخر المنتمي للنخبة الوطنية الأكاديمية ومثل ذلك إقامتها على مستوى بلدان المهجر ومدنه مع

دعوة الوفود الأكاديمية والعلمية من الداخل لتقديم البحوث والمشاركات في المحافل الدولية وذلك عبر عقد الصلات المناسبة لتنفيذ هذا النشاط الذي يحظى بأهمية للتفاعل والتلاقح بين الثقافات والمؤتمرات العلمية بخاصة ما ينعكس على جامعاتنا تحديدا..

* ومن البدهي أنْ نرى أهمية المعارف والعلوم في صياغة مشروعنا الوطني الحضاري وخطورة تأثيره على كل الخطابات الوطنية بخاصة منها السياسية التي بدت اليوم أكثر ارتباكا أمام مشهد التغييرات الجذرية المزلزلة للكيان بمكوناته كافة بمعنى العمل الفاعل من أجل صياغة الهوية الوطنية لأمة على مستوى كل بلد تتشكل بعد مخاض طويل و ولادة متعسرة مخصوصة في مشكلاتها وعنف ما أصابت به مجتمعاتنا بسبب الظروف الصعبة والمعقدة التي أحاطت بتلك التغييرات.. و ربما يكون مقترح حكومة التكنوقراط مثلا في هذا الدور المؤمل...

**لوائح التعليم العالي.. بين تأسيس ماضوي وتحديث مستقبلي؟**

من جهة أخرى، فلقد سُنَّت لوائح الجامعة والتعليم العالي في ظروف التوازنات التي خضعت لسطوة دكتاتورية الدولة والحكّام الذين ربما كانوا أحيانا من جهلاء القوم أي من معاديّ العلم وأهله. فكانوا يتعمدون استيزار [جَهلة] لا ترقى شهاداتهم أو خبراتهم لما يؤهل لإدارة مراكز البحث والجامعات والأكاديميات التي احتضنت خيرة علماء القرن المنصرم..

وسيكون من غير المعقول أنْ تستمر تلك اللوائح والقوانين التي سنَّتها سلطة الأمس تلك، في ظل مشهد من التخلف ومعاداة العلم ومنتجيه. وليس من الصحيح ولا من الصحي الصائب أنْ نتعامل على وفق منطق ما يسنّه بعض من أزلام الظلمة والتضليل تحت يافطات احترام روح وطني أو قومي [مزيف] أو قدسية روح ديني أو اعتقادي [مدَّعاة مزعومة عند بعض متشددي تيارات بعينها]. فكل شيء اليوم متاح لأكاديميينا لكي يراجعوه ويُعمِلوا عقولهم النيِّرة لتغييره بكنس ضلالات الماضي المهزوم وفساد بعض مفردات الحاضر..

لقد نهض الأستاذ والأكاديمي بمهماته في افتتاح مشروعات مراكز البحث والأكاديميات والجامعات الحكومية وكذلك الأهلية التي تستخدم طريقة التعليم المفتوح والتعليم الألكتروني أو التعليم عن بُعد بتوظيف آليات التعليم الحديثة فيما بقينا نسمع بسلطة لوائح التعليم التقليدي بوسائله التقليدية الثابتة التي تكلست

وتجمدت وتشوّهت بسياسات ماضوية وهي ذاتها اللوائح التي تقمع جهودا عظيمة لعلمائنا في الوطن والمهجر، جهودا يجري بوساطتها إعمار جامعات وأكاديميات مهمة تمثل واحدا من علامات بلادنا البارزة اليوم وراية وسفارة معرفية حضارية وبوابة للخير والبناء لا يجوز بحال من الأحوال تغافلها أو إهمالها أو إخضاعها للوائح الخطيرة التي تركها الماضي المثقل بمشكلات ما أورثنا إياه.. وربما عملت بعض البلدان على تحديث قوانين التعليم فيها واشركت التعليم الألكتروني نظاما رئيسا في مسيرة التحدث ما يؤكد بمثل هذا النموذج أهمية توسيعه وشموله مجموع بلدان التغيير ونظم الحداثة والبناء والاستجابة لمطالب الشعوب وإرادتها...

ومن هنا وجب على مؤسسة التعليم العالي ببلداننا من مراكز بحثية ومعاهد علمية وجامعات وجهات وزارية مسؤولة ومجالس تعليم مستقلة واتحادات، أنْ تنهض بمهمة تنظيف أجوائها تماما وكتابة لوائحها الإدارية والأكاديمية بما يخدم مسيرة العلم وأهله ويصبّ في مصالح إعادة بناء الروح الوطني ويفتح آفاق التعليم العالي والبحث العلمي على أوسع مصاريع بواباته بلا تضييق وبلا تشويه وبلا مصادرة لحرية البحث ولحرية اكتساب نور العلم لبناء البلاد وقبلها نقاهة العباد وصحتهم المعرفية الروحية..

وما يُنتظر أنْ يحصل بكل بلد وحكومته المنتخبة الجديدة هو فسح المجال لتغيير تلك اللوائح التقليدية بمجلس أعلى للتعليم متخصص مستقل حر، بما يتيح معالجة جدية فاعلة للتشوهات في تلك اللوائح وبما يتيح تحديثها وتطويرها وتقويمها فضلا عن فتح فرص الإفادة الأوسع من أساليب التعليم الحديثة سواء منها التعليم المفتوح أم التعليم الألكتروني بما يؤدي إلى أفضل نتائج المردود من تلك الأساليب المتطورة الحديثة..

**شؤون أخرى للتعليم العالي والجامعات بحاجة لمناقشة وتعديل**

كما يمكن هنا بهذا المدخل لملف أولي في شؤون التعليم والبحث العلمي، أن نذكر بأننا نقرأ في نموذجنا من دون الانغلاق بل نتسع وننفتح على كل تجاريب المنطقة ودولها وشعوبها وأكاديمييها لنضيف عددا من المحاور التي ينبغي معالجتها وتقويم مسارها وهي محاور تخص مشكلات الجامعة العراقية [نموذجا] من جهة مثلما تنفتح على قضايا الجامعات في مجموع دول المنطقة وأسئلة حاضر التعليم ومستقبله ونوجز تلك المحاور في نقاط بغاية الإفادة منها في تصحيح مسار التعليم العالي بعامة:

المحور الأول ينصبّ على منع أيّ شكل من أشكال المصادرة الحزبية والمطاردة والتضييق وما شابه، بخاصة في ظروف المتغيرات النوعية الجوهرية الجارية في عدد مهم من بلدان المنطقة... وطبعا هذا في إشارة إلى التدخلات التي كانت تجري من قوى وجهات حزبية بعينها ربما بعضها يمتلك عناصر مسلحة وسلطة عنفية متحكمة!

المحور الثاني ما يشار فيه إلى ما تركته النظم السابقة من تخريب في البنية الأساس للجامعة [والتعليم العالي] فالركائز في حال بائس ما يتطلب إعادة ترميم الأبنية القديمة وتأهيلها وبناء الجديد ومن ذلك الاهتمام بالمختبرات والقاعات التخصصية والأدوات اللازمة ومن أخطرها أجهزة الكومبيوتر التي تُعدّ عماد الجامعة الحديثة...

المحور الثالث يتعلق في اهتمام الجامعة بتفعيل استخدام برامج الكومبيوتر والعمل على تأهيل كوادرها وطلبتها على التعامل معها بأفضل الإمكانات المتاحة فضلا عن محاولة تجاوز حالة العدم التي وصلت في الإرث الذي أخذته بعض الجامعات ومنها الجامعة العراقية بعد انهيار النظام السابق ولكنها اليوم ربما توجهت لحثّ الخطى من أجل جذب أفضل المصادر والكوادر إليها إلى جانب ما أوجدته في السنوات القليلة الماضية في ظروف معروفة..

المحور الرابع يتعلق بمعالجة مشكلة المصادر والمراجع العلمية الحديثة والثغرات الكارثية التي تركتها السنوات العجاف لزمن الأنظمة السابقة وبرامجها العامة وموازناتها ومنها ما خص التعليم العالي حيث سادت أشكال قطع الصلة بالمحيط الإقليمي والدولي في مجال الحصول على المصادر المناسبة للجامعة ومراكزها البحثية، ويمكن أن نشير هنا بخصوصية إلى الوضع العراقي إذ نتذكر حالات الحصار التي تسببت فيها الخطابات السياسية المتشنجة..

المحور الخامس يتمثل في إشكالية التشجيع الجدي المميز لمسيرة البعثات الدراسية والتفاعل مع المنجز العلمي الحضاري العالمي بآخر ما وصل إليه اختزالا للوقت في التعامل مع هذا المنجز بالذهاب إلى منابعه حيث هو.

المحور السادس يصب في مسألة الاهتمام المناسب بعقد المؤتمرات العلمية بحرية تامة في ضوء تنقية الجو الجامعي من مشكلات تحزيبها ومصادرتها كما كان يحصل في العهود السابقة.. والحكومات المنتظر تشكلها أيا كانت خلفياتها الفكرية السياسية، ملزمة بتقديم الدعم الجدي المناسب لكون الجامعة تظل الممثلة للعقل المدبِّر للمجتمع ولكونها الأداة لا للتخطيط حسب بل لمسيرة إعمار البلاد والنهوض بها.. وينبغي للدعم أن

يحظى بتخصيصات مالية كافية في مختلف المجالات المارة الذكر من البعثات والمؤتمرات العلمية ومراكز البحث العلمي وما تحتاجه من تفاصيل لأنشطتها... وعلينا هنا أن نشير إلى مقارنة بين تخصيصات الدول المتقدمة للتعليم وتخصيصات بلداننا اها لكشف التصور الفعلي وما ينبغي أن نفعله..

وفي المحور السابع توكيد على أهمية التعاطي مع التبادلات الدولية في المؤتمرات وفي الاتفاقات التي تعقد مع الجامعات الأخرى.. فضلا عن إشكالية تسلسل جامعاتنا بين قوائم التسلسلات والاعتمادات الأكاديمية دوليا...

المحور الثامن: استقلالية عمل الجامعات العلمي ومنح مجالسها الأكاديمية صلاحيات كافية في معالجة شؤونها وعلاقاتها وفي خيارات تشكيل إداراتها ومجالسها العلمية وبرامج العمل وخططها..

المحور التاسع يتضمن موضوعة الاهتمام بالمحاضرة الجامعية ونوعيتها وتطوير مصادرها والأدوات المتوافرة لها تقنيا من جهة جوانب التوضيح العلمي والشروح والتفسيرات والتطبيقات المناسبة.. مع توفير الحيادية ومنع الانحياز الفئوي أو الحزبي الضيق ووضعه سيفا على عنق الحقيقة وعلى حساب موضوعية المحاضرة، أيا كانت الخلفية التي تدفع للتدخل حتى لو تقمصت التستر بالقدسية زيفا..

المحور العاشر ينصب على مسألة تطوير كفاءة الأساتذة وإمكاناتهم العلمية وتدريبهم على أحدث الطرق المتاحة عالميا في أداء المهام الموكولة إليهم... وفي الإطار لابد من التوكيد على احترام مكانة الأساتذة ومنازلهم السامية في الحياة العامة.. والعمل على المحافظة على الأساتذة الموجودين مع دعوة وجذب الأساتذة المهجريين أو الاستفادة من جهودهم بطرق متنوعة..

وعليه فمن الواجب التأسيس للجنة وطنية في كل بلد لتضع الخطط المناسبة لإحصاء شامل لتلك الكفاءات عبر دعوة الأساتذة والخبرات والكفاءات للاتصال بتلك اللجان بالخصوص؛ ومن ثمَّ وضع برامج مناسبة لأشكال التعاطي مع عودة مؤقتة قصيرة المدى وأخرى متوسطة المدى وغيرها تامة نهائية. وهي أشكال تتكامل في الظرف الراهن والغرض منها الاستجابة للحاجات الآنية والمتوسطة من جهة وللإمكانات الحقيقية المتوافرة اليوم لاستيعاب عودة تلك الطاقات بما تفترضه من متطلبات وحاجات إنسانية طبيعية.. وبعامة فإنَّ هذا لن يتأتى من دون توفير الحاجات الحياتية وتأمينها لمجموع العلماء والأساتذة ورعايتهم رعاية شاملة داخل الوطن وخارجه...

المحور الحادي عشر: تعزيز الاهتمام بالبحوث العلمية لمزيد من تطوير كفاءة الأساتذة والعودة على المجتمع بفوائد جمة من هذا التطوير

وتفعيل الاستخدامات والتوظيفات المناسبة بهذا الشأن.. وبالمرة لابد من الاهتمام بالمراكز البحثية ومنحها التخصيصات اللازمة التي تتيح لها إمكانات العمل المفتوح على أوسع مجالاته وجعلها مرتبطة بالمجتمع وميادين حاجاته الجديدة وبتناسب مع متطلبات السوق الجديد..

المحور الثاني عشر العمل على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بخاصة في الإدارات العلمية الجامعية وفي مراكز البحوث وإدارات وزارة التعليم العالي وتطوير الكفاءات الإدارية وخطط العمل الإداري الموضوعية الجديدة.. مع منع روح الشللية والمحسوبية في التعاطي مع ظاهرة التوظيف لصالح حزب أو مجموعة أو ما شابه.. وتطهير الجامعات من أصحاب الشهادات المزورة ومن الكوادر الهزيلة والضعيفة وتعزيزها بالكوادر العلمية الرصينة..

فيما نسجّل في المحور الثالث عشر موضوع معالجة المناهج الجامعية وتصحيح كل ما ينبغي تقويمه في زمن الحريات.. ومن ذلك إحداث تغييرات جذرية في المنهج ولابد من التشديد هنا على أنَّ تحديث المناهج يأتي من طريقين الأول منع الأدلجة وسيطرة الحزبية الضيقة وفلسفتها في المصادرة السياسية وفي عرقلة العلوم ومسيرتها.. والآخر يأتي من مواكبة الحداثة العلمية والمعرفية حيث كل ما يختص بآليات اشتغال المنهج وآليات التعليم لدينا والابتعاد على سبيل المثال عن لغة الإملاء والتلقين المتكلسة الماضوية وتشجيع تفعيل منطق البحث والتقصي والاستقراء والاستنتاج ما سيشكل عاملا جديا في معالجة عدد من الثغرات التي يمكن أن نضيف إليها مسائل تتعلق بشؤون تربوية سلوكية يلزم فتح قنواتها بشكل غير مباشر كما في إدخال نصوص الأدب والفن التي تنمِّي الذائقة الجمالية وتعمِّق الوعي بالبيئة المحيطة وأهمية العناية بها من جهة تأثيرها في حيواتنا حاضرا ومستقبلا فضلا عن توكيدها على قيم الغنى الروحي السليم وعلى تهدئة انفعالات الفرد المُحاط بتنشئة عنفية خطيرة حصلت وما زالت بأصابع مختلفة..

وهناك أمور عديدة غير أمور السلوكيات والممارسات الإنسانية اليومية من مثل آلية تشغيل العقل الفتي والشبابي الجديد ومنطقه وتعاطيه مع مفردات زمن مختلف نوعيا في انقلاب حقيقي باتجاه قيم السلم والديموقراطية والتسامح والمساواة والإخاء ولغة التحرر والانعتاق والحريات العامة وحقوق الإنسان والتفاعل الإيجابي البناء بين أفراد المجتمع بفلسفة الحوار واحترام الآخر والمساواة ومنع التمييز على اي أساس كان والتعاضد والعمل المؤسساتي الجمعي ومنع النوازع الفردية المرضية المتعارضة مع مسيرة دستورية ديموقراطية جديدة تماما على عموم الحياة

في بلدان التغيير.. وهو المستهدف النهائي من وراء أشكال التطوير والمعالجة في مختلف المجالات والشؤون ومنها ما انصب هنا في توطئتنا هذه بشأن أوضاع التعليم العالي ومعالجاتها... بوعد منّا أنْ نتوسع في هذه الدراسات وتوسيعها في دوريتنا ببحوث علمية متخصصة، شاكرين كل المساهمات التي وردت هنا...

**في ذكرى العالم العراقي الجليل الأستاذ الدكتور عبدالجبار عبدالله**

من جهة أخرى اسمحوا لنا هنا أن نضع ملفنا هذا بشأن التعليم العالي باسم أحد علمائنا الأجلاء.. توكيدا لحرصنا على إعلاء مكان ومكانة علمائنا جميعا.. وهنا سنبدأ وإن بتواضع وربما بشيء من عدم اكتمال التغطية المناسبة التي ترتقي لاسم علمنا الجليل.. ولكننا وبإصرار من هيأة التحرير وفلسفة جامعة ابن رشد مضينا هنا بتوكيد على وضع اسم العالم الجليل الأستاذ الدكتور عبدالجبار عبدالله عنوانا رئيسا لملفنا الأول في التعليم...

لقد كانت الجهود التنويرية الريادية للدكتور عبدالجبار عبدالله ملموسة الأثر في الحياة الجامعية [وكذلك الثقافية المعرفية العامة] في العراق وكان تقلده مسؤولية رئاسة جامعة بغداد أمرا مهما كسر القيم التقليدية الماضوية المريضة التي لا تقوم على الكفاءة بقدر قيامها على أسس سلبية لا علاقة لها بخطاب العلم والروح الأكاديمي.. وفضلا عن ذلكم فقد أكد وجوده في رئاسة الجامعة فلسفة متفتحة ودفقا لوحدة مكونات الشعب العراقي في مرحلة تاريخية مهمة.. فيما كان من جهة عملية شخصية أكاديمية مقتدرة وضعت الخطط التأسيسية الريادية الأكثر حصانة علميا لمسار الجامعة وإن كان هذا لم يدم طويلا لما تعرض له العراق من هزات راديكالية قاسية...

وبودنا هنا أن نضع موجزا لسيرة حياة هذا العالم الجليل الذي نلاحظ الإهمال يغطي ملفه بسبب إهمال الجهات الرسمية العلماء حتى في حيواتهم، بأمل أن نجد الفرص المناسبة لدراسات أوسع وأعمق بالخصوص:

1. ولد عبد الجبار عبد الله في مدينة قلعة صالح بالعمارة عام 1911، في بيت رئاسة دينية للمندائيين، فوالده الشيخ عبد الله كان الرئيس الروحاني الأعلى للصابئة المندائيين في العراق والعالم. والدته السيدة (نوفه رومي الناشيء) وهي من عائلة معروفة، شقيقها غضبان الرومي، المثقف والسياسي المعروف، أما زوجه فهي السيدة (قسمة الشيخ عنيس الفياض)...

2. أنهى دراسته الابتدائية في مدرسة قلعة صالح، التي تعد أول مدرسة ابتدائية تؤسس في العمارة. دخل المدرسة عام 1918 وتخرج فيها عام 1925.
3. وأكمل دراسته الإعدادية في (الثانوية المركزية) ببغداد عام 1930، متفوقاً على زملائه في النتائج الامتحانية، وتشير بطاقة درجاته الامتحانية إلى ميل واضح لديه للدروس العلمية خاصة في مادتي الرياضيات والفيزياء.
4. وأظهر عبد الجبار عبد الله ميلاً آخر للموروث الثقافي لديانته. وحرصه على حفظ نصوص تعاليمها وتراتيلها منذ الصغر. إلى جانب قراءاته في الأدب العربي بصورة عامة، والشعر بصورة خاصة، وكان شغوفاً بالشعر الجاهلي. وحين اتسعت مداركه ازداد تعلقه وشغفه بالكتاب والمعرفة، فقرأ الفلسفة والتاريخ إلى جانب المصادر العلمية المختلفة لا سيما تلك التي تتعلق باختصاصه العلمي... ولم يكن من باب المصادفة أن نجد بين مقتنيات مكتبة عالم فيزيائي كبير كتباً في الأدب العربي، أو معاجم للغة. فقد كان شاعراً ومثقفاً واعياً بأهمية التراث العربي، وما يؤكد ذلك، قراءته المستمرة للتاريخ بشكل عام والتاريخ الإسلامي بشكل خاص.
5. إن سعة مداركه الثقافية، وموهبته النادرة، والذكاء الحاد عنده، عمق وعيه وأهَّله لأن يتبوأ بجدارة منزلة العلماء، باعتراف العالم أجمع بعبقريته المتميزة. وقد منح أوسمة علمية عالمية مهمة. ودخل اسمه أكبر المعاجم العلمية في العالم. واحتل مكانته الطبيعية بين مشاهير العلماء المرموقين في العالم.
6. تجاوزت أبحاثه ونظرياته الثلاثين نظرية، وأشرف على العديد من الدراسات الأكاديمية العليا في أميركا أو غيرها من البلدان حتى آخر أيام حياته.
7. أما عن دراسته الجامعية وحياته الوظيفية الأولى فقد عرف عنه تفوقه بين زملائه في الإعدادية المركزية، ولعل ذلك كان سبباً وراء ترشيحه إلى بعثة دراسية خارج العراق. وقد شملت البعثات ستة وعشرين طالباً، من بينهم عبد الجبار عبد الله إلى الجامعة الأمريكية في بيروت عام 1930، وتخصص في علم الفيزياء وقد مثلت بيروت والجامعة الأمريكية، محطة جديدة ومهمة في حياته، إذ ساهمت بصورة فاعلة في بلورة شخصيته الثقافية والعلمية التي برزت بوضوح بعد تخرجه في تلك الجامعة.

8. وشهد عام 1930 تأسيس أول جمعية طلابية عراقية خارج العراق. ضمت عبد الفتاح إبراهيم ومحمد حديد وعلي حيدر سليمان إلى جانب عبد الجبار عبد الله. وكانت الجمعية النواة الأولى لجمعية (الرابطة) الثقافية التي تشكلت في بغداد، فيما بعد، والتي لعبت دوراً ثقافياً وطنياً وديمقراطياً خلال الأربعينات من القرن الماضي. وصدرت مجلة (الرابطة) التي شغل فيها عبد الله مسؤولية (سكرتير التحرير) منذ عددها الأول عام 1944 .
9. ومن المفارقات التي مازلنا نتطلع لتغييرها هي وضع الشخص في غير تخصصه وكفاءته وملاءمته، فبعد أن عاد عبد الجبار عبدالله لوطنه عام 1934 عُيِّن مدرساً للغة الانكليزية في المتوسطة الشرقية ببغداد، بعيداً عن اختصاصه الذي شغف به فقرر العودة إلى مدينة العمارة ثانية والعمل في ثانويتها كمدرس للرياضيات والفيزياء. حتى عام 1938، ثم انتقل إلى وظيفة جديدة في الانواء الجوية بمطار البصرة لاحقا واكتسب خلال هذه المدة عضوية الجمعية الانكليزية للانواء الجوية، كما منحته احدى الجامعات الانكليزية شهادة عليا في الانواء الجوية عن طريق المراسلة.
10. وعلى الرغم من ان وظيفته هذه ابعدته عن زملائه من رواد الثقافة والفكر السياسي الوطني فانحسرت نشاطاته الثقافية العامة، الا انه عاد مجدداً لنشر مقالاته العلمية في مجلة (التفيض) البغدادية، ونشر مقالته العلمية الأولى تحت عنوان (مبادئ النظرية النسبية من بطليموس إلى انشتاين)..
11. انتقل إلى بغداد للتدريس في الاعدادية المركزية لغاية أيلول 1943. حيث سنحت الفرصة له مجدداً للتمتع ببعثة دراسية لنيل شهادة الدكتوراه في جامعات الولايات المتحدة عام 1944 وتمكن بفضل موهبته العالية من إنجاز المهمة عام 1946.
12. انصرف عبد الجبار عبد الله إلى اهتماماته العلمية، وهو يخوض تجربة سكرتارية تحرير مجلة الرابطة. الا ان ذلك لم يمنعه من الكتابة في موضوعات فكرية واجتماعية، تعطي بوضوح مدى تبلور الوعي الوطني والتوجهات الديمقراطية والاشتراكية لديه.
13. شغل عبد الجبار عضوية مجلس جامعة بغداد منذ بداية تأسيسها، وكان وجوده في المجلس فاعلاً ونشيطاً ثم بات فعليا بمنصب الرئاسة عقب ثورة تموز 1958. وفي شهر شباط 1959 صدر مرسوم جمهوري باناطة مهمة الرئاسة رسميا إليه.

14. حرص عبد الجبار عبد الله على امتلاك العراق لمصادر الطاقة الذرية للاغراض السلمية في الفترة التي شغل فيها منصب نائب رئيس لجنة الطاقة للمدة من 1958 - 1963، وتعد هذه المدة من اغنى المراحل التاريخية في الحصول على المعلومات المهمة في مجالات استخدام الطاقة في مختلف الفروع العلمية.
15. تشير إحدى المخطوطات المحفوظة لدى زهرون دهام (من عائلة عبد الله). ان الرئيس الأميركي هاري ترومان قلده وسام (مفتاح العلم) تقديراً لجهوده العلمية المتميزة في هذا المجال. وهذا الوسام كان يمنح إلى كبار العلماء المتميزين في عطاءاتهم العلمية.
16. وفي باب مواقفه الوطنية كان بدهياً ان يساق إلى ساحة الاتهامات رغماً عنه، محسوباً على اليسار العراقي في ذروة امتداده بعد تموز 1958، ودفع ثمن هذا الاتهام ان صح التعبير باحالته على التقاعد عام 1963 بعد انقلاب شباط، الذي لم يكتف مديروه بهذا الاجراء فقط انما دفعوا به إلى زنزانات الاعتقال والتعذيب، شأنه شأن العديد من الكفاءات والعلماء التي طاولتها يد الجريمة والقتل من الجهلة والمتخلفين. ولابد من تأكيد حقيقة واحدة فقط تتعلق بانتماء هذه الشخصية المرموقة حيث يمكننا القول: إن كل الوثائق والمعلومات تكاد تجمع على عدم انتمائه لأي حزب سياسي، بل كان ديمقراطي النزعة، تقدمي التفكير متنوراً إلى أبعد الحدود، هاجسه الوطني دائماً هو خدمة وطنه العراق، مؤمناً بالحرية، واحترام الآخرين، وبسبب مواقفه الجريئة والصريحة، تعرض إلى الأذى، والملاحقة، فقرر مغادرة الوطن بعد ان أطلق سراحه عام 1963، والعودة مجدداً إلى الولايات المتحدة، وظل يحمل العراق في قلبه وعيونه، فكان دائم الحنين اليه على الرغم من القسوة والجفاء اللذين ذاق مرارتيهما وهو يمنحه خلاصة فكره وعلمه.
17. مات بعيداً عن الوطن في التاسع من تموز 1969.

**مراجع:**

* هذه السيرة مأخوذة بتصرف عن كتاب الدكتور ستار نوري العبودي [سفير العراق العلمي] عبر مادة السيد جمال العتابي المنشورة في هذا الرابط:

http://www.mandaeanunion.org/Figures/AR_Figures_018.htm

* كما تمت الاستفادة الرئيسة من مصدر مادة بحثية لكاتب هذه السطور منشورة سابقا في مجلة الثقافة الجديدة العدد 329

# في بعض مواصفات الباحث الجاد وأهمّ المشكلات التي تواجهه في الجامعات العربية التقليدية الحكومية

**الأستاذ المشارك الدكتور محمد عبد الرحمن يونس**
عضو هيأة التدريس في جامعة ابن رشد بهولندا ـ كلية اللغة العربية

بما أن إعداد البحث العلمي أو الأدبي يحتاج إلى جهد ودربة مستمرين، باعتباره نتاجا معرفيا، وعملاً مهماً, فإنّ طريقه صعب وشائك وطويل، ولذا فهو مقصور على عدد قليل من الأفراد الذين يملكون طاقات ومؤهلات معرفية وعلمية خاصة تؤهلهم لسلوك هذه الطريق الطويلة والمضنية.

إنّ تشكيل البحث مثل تشكيل الأعمال الأخرى والقيام بها, لكنه يفوقها باعتباره يعتمد بنية ذهنية ترتكز أساسا على العلم والمعرفة، وهذه البنية ، في نهاية المطاف، هي بنية خصوصية جدا, تخلتف من باحث إلى آخر.

و الباحث يشبه إلى حدّ بعيد طبيبا جراحاً يعرف تركيبة الجسم البشري, وأين يكمن المرض في هذا الجسد، على أنّ معرفة هذا الطبيب تختلف عن معرفة طبيب آخر في الاختصاص نفسه، وذلك بفعل الخبرة والممارسة الطويلة, وما يعرفه طبيب ما يصعب اكتشافه ومعرفته من قبل طبيب آخر، وهكذا هو الباحث حين يتعامل مع النصوص الأدبية والفكرية التي بين يديه , فإنّه ينظر إليها نظرة فاحصة متمعنة, ويُعمِل فيه أدواته المعرفيّة ، من تحليل ووصف ونقد ومقارنة واستنتاج ومعارضة ، وبطبيعة الحال تختلف قدرة باحث ما عن باحث آخر، وتختلف المناهج المعرفية التي يتم بها تناول النصوص الفكرية والمادة العلمية التي بين يدي الباحث . ومن هنا فإن النتائج التي يصل إليها باحث ما ، من خلال تعامله مع نصوص معيّنة، تختلف عن تلك التي يصل إليها باحث آخر حينما يتعامل مع النصوص نفسها، وذلك راجع إلى اختلاف هذه المناهج في بنيتها وطرقها والمفاهيم والمصطلحات والنظريات التي يعتمدها الباحث أثناء التحليل من جهة ولأنّ النصوص الفكريّة بطبيعتها هي نصوص قابلة لأن تُدرس دراسات متباينة ومتغايرة من جهة أخرى ، ويتضح هذا التباين من خلال تعامل الباحثين مع هذه النصوص وفقا لطرق ومدارس نقدية وفكرية هي الأخرى متباينة. وإذا كان (( كلّ نصّ يتضمن وفرة من نصوص مغايرة يتمثّلها ويحوّلها بقدر ما يتحوّل ويتحدد بها على مستويات متعددة)) على حدّ

تعبير جوليا كريستيفا[1]، فإنّ قدرة الباحثين تختلف اختلافا جوهريا في المقدرة على الكشف عن هذه النصوص المغايرة، ومدى تمثّلها داخل الخطاب الأدبي, سواء أكان شعرا أم نثراً . فقد يستطيع باحث متمرس وصبور وجاد ، وذو خبرة تحليلية متشعبة المعارف والثقافات أن يكشف عن معظم الحقول المرجعيّة والمعرفيّة التي أثّرت في نصّ من النصوص, في حين يعجز باحث آخر أن يردّ بنيات هذا النص إلى حقولها المرجعية، ويعجز عن أن يكشف عن البنيّات النصيّة المتداخلة بين النص المدروس, وبين حقوله المرجعية التي تمثّلها وتأثّر بها. ومن الملاحظ أنّه يوجد في الكتابات العربية المعاصرة نصوص غامضة ومعقّدة وموغلة في الرمز تصل حدّ الإبهام، وتتناصّ مع نصوص أخرى ـ قديمة وحديثة ـ ، وتنتمي لأجيال قد تكون متعاقبة عليها أو متزامنة معها, ومن هنا فإنّ بعض الباحثين لا يستطيعون دراسة هذه النصوص لأنّها تحتاج إلى جهود معرفيّة وبحثيّة لا يملكونها, مع ملاحظة أنّ النصوص الواضحة تحتاج إلى جهد أقل ـ بطبيعة الحال ـ من حيث الدراسة والمقارنة والتحليل والاستنتاج والخبرة الثقافية التي يعتمدها الباحث في دراسة هذه النصوص . ويقسم رولان بارت النصوص إلى قسمين: نصّ اللذة، ونص المتعة.و يقول : (( نص اللذة : إنّه ذلك الذي يرضي، يفعم، يغبط، ذلك الذي يأتي من صلب الثقافة، ولا يقطع صلته بها، هذا النص مرتبط بممارسة مريحة للقراءة. أمّا نص المتعة : ذلك الذي يضعك في حالة ضياع، ذلك الذي يتعب( وربما إلى حدّ الملل)، فإنّه يجعل القاعدة التاريخية والثقافية والسيكولوجية للقارئ تترنح, ويزعزع كذلك ثبات أذواقه, وقيمه, وذكرياته, ويؤزّم علاقته باللغة))[2]. وأمام تأزم القاعدة التاريخية والثقافية والسيكولوجية للقارئ الباحث, فإنّه يصاب بالإحباط, ويميل إلى النفور من مثل هذه النصوص التي تؤزّم علاقته باللغة, وتهدم قناعات مسبقة كان قد تعلّمها وآمن بها, وبقدرتها على التعامل مع النصوص التي يريد تناولها بالبحث والدراسة.

****

وأمام أهمية البحوث والدراسات الأدبية والعلمية، ودورها في تقدّم المجتمعات البشريّة ، الحضاري والعلمي والمعرفي، فقد اشترط بعض الباحثين الأكاديميين الذين يعلمون داخل إطار المعاهد العلميّة والجامعيّة شروطا خاصّة يجب أن تتوافر في الباحث حتى يستطيع أن يُنتج أبحاثاً ودراسات تساهم في تقدّم مسيرة البحث العلمي، وبالتالي تسهم في نمو ثقافة الأمّة، وازدهارها وتطوّرها الحضاري , لتلحق بركب الأمم المتحضرة والمتطورة التي قطعت أشواطا واسعة في مجالات الحياة العلمية والمعرفية كافة.

يقول الدكتور علي جواد الطاهر : (( إذا درست باحثا معدودا في أخلاقه وآثاره رأيت فيه صفات خاصّة: فطريّة ومكتسبة، خلقيّة ومهنيّة. وإذا نظرت إلى هذه الصفات وجدتها كثيرة, ووجدت فيها ما يشارك به المختصين الآخرين في كل حقل من ذكاء وعلم وثقافة عامة وخاصّة وتجربة وما إلى ذلك، ومن إخلاص وأمانة وما إليهما؛ ومنها ما يشارك به غيره, ولكنها لديه ذات دلالة مرتبطة بعمله الخاص, ومنها ما يجب أن يتفرّد به بحكم " البحث".))[3].

وأهم شروط الباحث كما يرى الدكتور علي جواد الطاهر: أن تتوافر لديه الرغبة في البحث، يقول : (( الرغبة وهي شرط للنجاح في كل عمل, وشرط في البحث, فإذا فُرِض عليك البحث فرضا ضقت به ذرعاً وكنت كالمضطهد. ويصعب في هذه الحال أن ينجلي ليلك عن نهار. أمّا إذا كنت راغبا في أن تبحث، أنست بعملك ولازمتك خلاله نشوة فبذلت بسبب ذلك الجهد واستهنت بالوقت ولم يشغلك شاغل))[4]. غير أنّ الرغبة، حتى ولو كانت نابعة من إرادة حرّة، وبدون أيّ ضغط خارجي، فإنّها تتراجع وتختفي تدريجياً، وبخاصّة عند الباحث العربي الذي يجد نفسه في ظروف سياسية وثقافية ونفسيّة واقتصادية، غير مؤاتية للنمو بهذه الرغبة ، وتحريضها ودفعها لإنجاز المزيد من الأبحاث، وذلك بسبب غربة الباحث التي تحاصرها, وتحدّ من توهجها ، بسبب هذه الظروف السابقة ، إذ إنّ هذه الظروف كثيرا ما تكون قاسية ومُحبِطة للباحث في توجّهاته ورؤاه، وتوقه إلى البحث عن الحقيقة والمعرفة التي تكون خالصة لوجه هذه الحقيقة.

ويرى الدكتور أحمد شلبي أنّ الموهبة شرط أساس من شروط الباحث , وهذه الموهبة تُمنَح لبعض الناس ولا تُمنَح لآخرين : (( فالبحث خلق وإبداع، وتلك قدرة خاصّة تبرز أو تتألق لدى بعض الأفراد, وتتضاءل أو تنعدم عند آخرين))[5].

وبالإضافة إلى الموهبة التي هي من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في الباحث, فإنّ الدربة والاجتهاد هما ضروريان جدا لتنمية هذه الموهبة, فلا قيمة لموهبة من دون عمل جاد وطموح، ويبدو أن الاستمرار في تنمية هذه الموهبة،من خلال العمل الجاد، شرط أساس لاكتمالها وجعلها مثمرة في إعداد الأبحاث والدراسات الفكرية والنقديّة. وقد تكون هذه الموهبة كامنة في ذات الفرد، ولكنها قلّما تجد الظروف المؤاتية , والأرض الصالحة لإنباتها وإثمارها, إنّها بحاجة إلى مثيرات لتحريضها وإخراجها من مجرد الموهبة والرغبة إلى الواقع العملي ، لتكون فعلاً مثمراً وهادفاً. ومن هنا يبرز دور المعاهد الأكاديمية والجامعات في تنمية هذه الموهبة وصقلها، لكن كثيراً من الجامعات العربية, وللأسف، يعمل على وأد هذه الموهبة وطمسها, وقتل

الرغبة العميقة في البحث العلمي عند من تتوافر فيهم من طلابها,وذلك بفعل النظم الإداريّة والقوانين الرسميّة الجامدة التي تحكم بنية هذه الجامعات, هذه القوانين غير القادرة على مواكبة مقتضيات التقدم العلمي والحضاري والمعرفي، يُضاف إلى ذلك طبيعة المناهج التقليديّة التي تسم طرق النظام المعرفي التعليمي السائد في هذه الجامعات، هذه المناهج التي اعتادت ـ ومنذ أن تأسست هذه الجامعات ـ أن تعلّم الطلبة التلقين والحفظ الببغائي، وتقتل فيهم كل توثّب وجموح نحو مزيد من الفهم المغاير لما يفهمه أساتذتهم ، وللنصوص الفكرية التي تُفرَض عليهم أثناء دراستهم.

وبدلا من أن تنمي هذه الجامعات موهبة البحث والفكر المغاير لهذه المناهج، ولفكر الأساتذة أنفسهم فإنها تعمد إلى كبح طاقات الطالب الذهنيّة وتوثّبها المعرفي ، بحيث يكرّس الطالب وقته وجهده لأن يحفظ النصوص المفروضة عليه من دون أن يتمثل أبعادها ودلالاتها وقدرتها على أن تسهم في تنمية الذوق الجمالي والإنساني عند متلقيها إذ يضع نصب عينيه هدفا واحدا وهو نيل علامة النجاح . وبدلا من أن يتعلّم الطالب كيف يفكر وينظر بعين ناقدة فاحصة للنصوص والمناهج التي تُملى عليه, وبالتالي يحاورها ويفككها ويستخلص منها النتائج والرؤى المعرفية, فإنّه يستكين لواقع هذه المناهج التي تبدو قدرا حتميا لا مفرّ منه ، ونصوصا مقدسة ثابتة لا يستطيع الخروج عنها، وهنا تبدو هذه النصوص أمثلة وظائفية(6)، تتحددّ وظيفتها في أن تجعل الطالب يكرّس كل طموحاته حتى ينجح في المادة المفروضة عليه، إذ يحضر النجاح كهاجس يومي, ويغيب فعل القراءة الإبداعي، الفعل الناقد والمغاير ، والمتخطي لجمود النصوص المفروضة عليه، فكلّما فكّر الطالب في الخروج عن لوائح المنهاج ومساطره لاح شبح الأستاذ , ولاح شبح الخوف من الرسوب في المادة.وهنا يجد الطالب نفسه مضطرّاً لأن يفكّر كما يفكّر أساتذته، ويقرأ كما يقرأ وبالرؤية المعرفية نفسها, وبالتالي تضعف موهبة البحث عنده, وحتى إذا غدا باحثا مرموقا في يوم من الأيام فلن يستطيع أن يكون إلاّ باحثا تقليدياً غير مجدد . ويرى الناقد والمفكّر رولان بارت أنّه (( علينا أن نعمل كل لحظة وعند كل مناسبة، على نهج قراءة تعدديّة للنص والاعتراف باشتراك الألفاظ وتعدد المعاني, وإقامة فعليّة لنقد تعددي , وفتح النص على البعد الرمزي))(7)، غير أنّ عددا كبيرا من الجامعات العربية , ذات الرؤية أحادية الجانب, غير قادرة على قراءة النصوص إلاّ قراءة واحدة ، ووفقا لرؤية نقدية واحدة , وذلك نظرا لسطوة المناهج الدراسية المعمول بها، ذات الطرق التقليدية المحافظة، هذه الطرق التي تبدو واضحة في كيفية التعليم وإلقاء المحاضرات ونظام إعداد الأبحاث, ونظام الامتحانات، هذا النظام الذي يسهم بشكل أساسي في جعل الطالب

صورة تقليدية تابعة لأستاذة , إذ تتعطّل طاقاته النقديّة الفاحصة, وأدواته المعرفية الكاشفة، لتتحول إلى ذاكرة تجهد نفسها في حفظ النصوص التي قُدمت له أثناء المحاضرات, من دون تمثُّل لأبعادها المعرفية ودلالاتها الرمزيّة، ودورها الفاعل في البناء العلمي والتشكيل المعرفي, وإذا حاول الطالب أن يخرج عن المعلومات التي فُرِضت عليه ، أو يُعمِل فيها منهاج شكّه، أو يحاكمها بموضوعية وعلميّة , فإن مصيره الفشل في الامتحانات الشفوية والكتابية.

ولا تكتفي هذه الجامعات بفرض طرقها التقليدية فحسب, بل تعمد إلى تقليص عدد الباحثين من الطلبة, عن طرق فرض شروط قاسية تمنعهم من التسجيل في أقسام الماجستير والدكتوراه , وبالتالي تقتل إمكانياتهم في أن يكونوا باحثين في المستقبل . ومن هذه الشروط : لجوء بعض الجامعات العربية إلى منع قبول أي طالب في أقسام الدراسات العليا إلاّ إذا حصل على مرتبة ( جيد ) وما فوق في البكالوريوس أو الليسانس, هذا من جهة . ومن جهة أخرى تعطي هذه الجامعات تعليماتها السريّة إلى أساتذتها لكي لا يكثروا من إعطاء درجة ( جيد وما فوق) للطلاب المتخرجين فيها، بحجة أنّ عدد مقاعد الدراسات العليا محدود جداً ، وغير قادر على استيعاب عدد كبير من الخريجين، مع العلم أنّه في مناخ الامتحانات ذات طابع الحفظ الببغائي تبقى علامة ( جيد) و(( ما فوق )) ، ليست دليلا كافيا على مقدرة الطالب على أن يكون باحثا جيدا في المستقبل القريب أو البعيد ، (( ومن هنا فإننا نؤكّد أنّ العلاقة ليست مضطردة بين التقدّم في نتائج الامتحانات بقسم الليسانس أو البكالوريوس وبين عالم البحث والتأليف، فطالما تراجع أوائل الليسانس عن الصفوف الأولى عندما اتّجهوا للبحث والتأليف، وعلى العكس من ذلك نجح في صفوف الباحثين جماعة ممن توفرت فيهم موهبة البحث وإن لم يكونوا في الصفوف الأولى إبّان دراستهم بقسم الليسانس)) كما يرى الدكتور أحمد شلبي(8).

ولا تكتفي معظم الجامعات العربية بقتل موهبة الباحثين، من الذين لا يحصلون على علامة جيد و ما فوق فحسب، بل تعمد إلى إجراء مقابلة شفاهيّة وكتابية صعبة للحاصلين على هذه الدرجة ، والراغبين في التسجيل بأقسام الدراسات العليا , وتكون النتيجة مخيفة جدا, إذ لا يتعدّى عدد الناجحين عدد أصابع اليد الواحدة، وأحيانا تقوم اللجنة الفاحصة برفع قرارها إلى عميد الكلية ، تُوصي فيه بعدم تسجيل أي طالب في القسم، لأنّ جميع الطلاب المتقدمين دون المستوى العلمي المطلوب، مع العلم أنّهم نالوا جميعا درجة جيد فما فوق في إجازتهم الجامعية(9)، وإزاء أسئلة اللجان الفاحصة الشفوية والكتابية التي لا تخرج بدورها عن نظام التلقين والحفظ لا يستطيع الطالب

أن يقدّم الإجابة المرضية لأعضاء هذه اللجان، فقد تعلّم طوال سنواته الجامعية في قسم الليسانس أن يحفظ ما يُملى عليه، حفظا يفتقد إلى التحليل والتركيب والاستنتاج, أو يظلّ يحفظ أياما طويلة نصوصا خاصة مفروضة عليه, وعندما يأتي الامتحان يدخله، ويبدأ جاهدا في استذكار ما حفظه وتدوينه , ثمّ سرعان ما ينسى معظم ما كان قد حفظه بعد الانتهاء من كابوس الامتحان, أمّا وهو أمام أعضاء اللجان الفاحصة فإنه يجد نفسه عاجزا عن الإجابة عن أسئلة جديدة وغريبة عليه، تتضمن معلومات عن نصوص سابقة لم يسمع بها أبدا, لأنها لم تفرض عليه عندما كان على مقاعد الدراسة، فكيف به أن يجيب عن هذه الأسئلة الجديدة , بعد أن اعتاد على وجبة خاصة من نصوص معدّة سلفا، و بقصديّة لا تخرج عن ذوق أستاذه المحاضر وفهمه؟.

ويضاف إلى ذلك شرط خاص، يجب أن يحققه الطالب حتى يستطيع الدخول إلى أقسام الدراسات العليا وهو إتقانه إحدى اللغات العالمية الأخرى، وبخاصة اللغة الإنكليزيّة. وبطبيعة الحال لا أحد ينكر دور اللغة الإنكليزية في كونها لغة عالمية واسعة الانتشار, وهي قادرة على مدّ الطالب الباحث بمزيد من المعارف المتطوّرة في شتى مناحي الحياة العلمية والمعرفية, من حيث عدد الكتب الكثيرة المطبوعة بهذه اللغة، والتي تفوق أضعاف الكتب المطبوعة باللغة العربية من جهة , ومن حيث كثرة الأبحاث المتشعبة والمتباينة المكتوبة بهذه اللغة من جهة أخرى.غير أنّ شرط إتقان اللغة الإنكليزية إتقاناً جيدا , ليس شرطا واجبا على طلاب الدراسات العليا , وبخاصة أولئك الذين يبحثون في آداب اللغة العربية وتاريخها وفكرها, والدراسات الإنسانية المنبثقة عنها, لأنّ اللغة العربية مثلها مثل جميع اللغات العالمية قادرة على التواصل ونقل العلوم واحتضان نشاط الفكر، والبحث العلمي بأسسه المعرفية والعلمية، وهذه اللغة قادرة على فتح آفاق التحصيل الأكاديمي الشاسعة,وقد تبيّن من دراسة أجراها مليجان Mulligan ((عدم وجود معامل ارتباط مهم بين تحصيل أفراد الدراسة الأكاديمي وكفايتهم في اللغة الإنكليزية ممّا أدى بالباحث إلى القول إنّ الضعف في اللغة الإنكليزية ليس عاملا مهما لتحديد مستوى التحصيل الأكاديمي))[10].

وهكذا، ومع تكريس هذه الشروط في نظام الدراسات العليا في كثير من الجامعات العربية تبقى مقاعد الدراسات العليا شاغرة طوال العام الدراسي الجامعي، فيضطرّ هؤلاء الطلاب إلى أن يتوجّهوا إلى جامعات أجنبية عديدة لا تطلب إلاّ شهادة الإجازة الجامعية ، ولا يهمّها أكانت هذه الشهادة بدرجة جيد أم بدرجة مقبول، بل يهمّها, وبالدرجة الأولى , ما يدفعه الطالب من رسوم مالية, وغالبا ما تكون باهظة جداً، ومن هنا لا تخسر الجامعة طلبتها الباحثين فحسب بل تساهم إسهاما كبيرا في الضرر بالاقتصاد

الوطني للبلد الذي تنتمي إليه، لأنّ الطلبة الباحثين مضطرّون إلى إخراج القطع المالي بالعملة الصعبة وذلك لأجل رسوم الدراسة ونفقات الإقامة سواء أكان بطريقة نظامية أم بطريقة التهريب وغالباً ما يكون بطريقة التهريب، لأنّ البنوك الوطنيّة، في أغلب الأحيان لا تعطي العملة الصعبة الكافية لهؤلاء الطلاب فيلجؤون إلى ما اصطُلِح بتسميته بـ (( السوق السوداء ))، لشراء ما يلزمهم من عملات أجنبية. ومن باب الأمانة الموضوعية ، يبدو ضروريا أن نشير إلى بعض الجامعات العربية التي تشجع أبناءها الباحثين في أقسام الدراسات العليا، إذ لا تشترط معدلات عالية في شهادة الإجازة ( الليسانس أو البكالوريوس) كدرجة جيد وما فوق، ولا تجري امتحان قبول للطلاب الراغبين في تحضير الماجستير أو الدكتوراه، ولا تشترط إتقان اللغة الإنكليزية إتقانا جيدا , ومن هذه الجامعات بعض جامعات لبنان والجزائر وتونس والمغرب . حتى أننا نجد أن بعض الجامعات العربية - جامعات الجزائر - لا تشير إلى أي درجة نالها الطالب في الليسانس سواء أكانت درجة مقبول أم درجة جيد أم غير ذلك بل تمنحه شهادته الجامعية خالية من أي تقدير، وتخوّله هذه الشهادة تحضير الماجستير في أي بلد أوروبي أو في الجزائر نفسها.

هذه بعض الإشكاليات التي تقف في وجه موهبة الباحث العربي ورغبته في تحصيل المعرفة, وتمنعهما من التوثب والانطلاق نحو آفاق البحث الرحبة. وإذا كانت إحدى علامات الموهبة عند الباحث هي : (( اللذّة في العمل والرغبة في الاستمرار فيه، وإيثاره على كلّ شيء، لأنّ البحث أصبح حياة الباحث وأمله وحبّه))[11]، فإنّ هذه العلامة هي الأخرى، في الجامعات العربية، معرّضة للانتكاس والتلاشي ثمّ الاختفاء نهائياً، لأنّ الظروف التي يتعرّض لها الباحث تبقى في بنيتها العميقة ظروفاً قاسية ومعقّدة تُحبِط آماله وتطلعاته فحياة الباحث الصعبة أضيق من أن تسمح للبحث لكي يشكّل همّاً كلياً وهاجسا وإيثاراً وأملا , لأن الباحث العربي، وفي أغلب الأحايين، محاصر بفضاءات سوداء خانقة تحدّ من طموحه وتكبحه فالوضع الاقتصادي المتدني لمعظم الباحثين يعيق أبحاثهم من الاكتمال بالإضافة إلى صعوبة السفر والتنقل والاطلاع على أحدث ما كُتِب في مجال البحوث التي يطمح الباحث لإنجازها، يضاف إلى ذلك ارتفاع أسعار المصادر والمراجع, التي يجد الباحث نفسه عاجزاً عن اقتنائها، أو حتى الاطلاع عليها هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يجد الباحث العربي نفسه معزولا عن آفاق الحركة الثقافية والفكرية في العالم، بسبب الحدّ من انتشار الكتاب, ومحاصرته ومنعه من الدخول أو الخروج من المطارات والموانىء العربية وذلك بفعل سياسة الرقيب الحذرة التي ترفض أي نوع من الأفكار

التي تراها معارضة لمجموعة من القيم والضوابط المحافظة والجامدة ومخالفة لها، ومخلّة بمجموعة من الأعراف المشكّلة بدقة وفق نسق أحادي الرؤية والاتجاه. وهكذا يقف الباحث العربي عاجزا عن الاطلاع على كلّ ما كُتِب ويكتَب في حقول دراساته وبحوثه المعرفيّة. والباحث العربي ليس قادرا على أن يكرّس كلّ وقته وملكاته لبحوثه بحيث تصبح هذه البحوث حياة هذا الكاتب وأمله فهو بحاجة لأن يعمل في وظيفة حكومية أو خاصّة تستهلك ثلث وقته ويذهب الثلث الآخر في واجباته العائليّة الخانقة والكابوسيّة، وقليلاً ما نجد باحثاً عربياً متفرّغاً بشكل كامل لبحوثه ودراساته، لأنّه لا يستطيع أن يكون متفرّغاً إلاّ إذا تبنته مؤسسات بحثيّة غنيّة، وطبعت أبحاثه وروّجتها واشترطت عليه أن تطوّع أفكاره وتوجّهها المعرفي لمصالحها ورؤاها الخاصة. وحتى لو استطاع الباحث العربي طبع أبحاثه ومشاريعه الفكريّة على نفقته الخاصة, فإنّ أزمة تسويق الكتاب، والرقابة المفروضة عليه ستخذله، وإذا حالفه الحظّ وتكرّمت دور النشر بطبع أبحاثه فإنّ العائد المالي لهذه الأبحاث سيكون هزيلا، بل معدوماً في أحيان كثيرة ومن يتأمّل جيداً طبيعة العلاقة القائمة بين الناشر والباحث ستبدو له فاجعة واستلابية وتقوم على كثير من الإجحاف بحق الكاتب الباحث إذ (( يدّعي معظم الناشرين أن عملية النشر عندهم هي " عتالة " ، وأنهم يدفعون من أموالهم الخاصة ، خدمة للفكر والفن والأدب والبحث ، ثمّ تفاجأ إذا راقبت أحدهم لمدة خمس سنوات مثلاً أنه قد اشترى المخازن الكبرى، ودور العرض الواسعة الأنيقة، والشقق الفخمة ، والسيارات الفارهة ، فمن أين أتاه هذا المال ما دامت أعماله لا تتجاوز " **العتالة** " ؟.

إن الكاتب في الوطن العربي هو في الأغلب الأعمّ مخدوع إن لم نقل مسروق ، فهو الطرف الأضعف في عملية النشر، في غياب قانون المطبوعات العصري الموحّد ،وهو لا يستطيع ألاّ يصدّق الناشر عندما يقول له : لقد بعت من كتابك هذه السنة نسخة أو نسختين ، أو إذا قال له : لم أبع أي نسخة من نسخ كتابك ، بل لا يستطيع المؤلّف أساساً في غياب قانون المطبوعات العصرية أن يحصي عدد النسخ التي طبعها الناشر ، ولا يستطيع أن يعرف سعر الكتاب الحقيقي في السوق في كل قطر من الأقطار العربية فيُضطر إلى الإذعان ، ويخرج من عملية النشر حاملاً عشرين نسخة من كتابه ، والوعد بأن يعطيه الناشر كذا بالمئة من ثمن الغلاف على المبيع ))[12].

ولو أُتيح لنا الاطلاع على الواقع الاقتصادي للباحثين والمبدعين العرب فإنّ هذا الواقع سيُبرز مدى الفاقة التي يعانيها الكثير منهم. وأمام هذا الواقع المزري ستغيب لذّة البحث العلمي ولن يصبح هذا البحث أملا منشودا,

ولا واحة حبّ خضراء. وتحضرني اللحظة ذكرى أربعة باحثين ومبدعين عرب كبار ماتوا وهم يعانون وضعاً اقتصادياً مخجلاً ومتدنياً جداً : الشاعر العراقي بدر شاكر السيّاب الذي عانى مأساة فقر فاجعة كسرت شموخ نفسه, ومزّقت إنسانيته[13]، والشاعر المصري أمل دنقل الذي عانى أبشع صنوف الفقر، حتى أنّه في كثير من الأيام لم يكن قادراً على دفع ثمن وجبة طعام متواضعة كما يؤكّد أصدقاؤه[14]، والشاعر المصري صلاح عبد الصبور، وكذلك الشاعر والباحث السوداني الدكتور جيلي عبد الرحمن الذي مات بالفشل الكلوي منفيا وغريبا عن وطنه ودفن في القاهرة يوم 1990/8/24م.

وما يُحبط الباحث في تطلعاته وطموحه ، أيضاً، طبيعة العلاقات الاستهلاكية غير الإنسانية السائدة في فضاءات الوطن العربي, هذه العلاقات التي تفرز ثقافة استهلاكية (( تغطي شرائح اجتماعية عريضة جدا : من أناس عاديين وبسطاء إلى متوسطي الثقافة وحتى إلى حملة الشهادات العليا(...) ويبدو أنّ مهمة هذه الثقافة الاستهلاكية تكمن في تخريب الذوق الجمالي لدى متلقيها, وجعله عاجزا عن أن يتلمس مواطن الجمال والمتعة في الظواهر التاريخية والتراثية وحتى المعاصرة (...) إنّ الثقافة الاستهلاكية لا بدّ وأن تعكس وضعاً معرفياً بكلّ مرجعيته الثقافية والفكرية, وهذا الوضع في ظلّ الاستهلاك وسيادة السلعة لا يمكن أن يكون إلاّ متدنياً أو منحطّاً في ذوقه الجمالي والفني))[15] ولقد اعتاد المواطن العربي على هذه الثقافة الاستهلاكيّة، وألِفها وأحبّها , وصار ينفر من الثقافة العميقة الجادة التي تسهم في إعمال العقل وتنمية تساؤلاته و ملكاته وقدراته، هذه الثقافة العميقة التي يعمل على تأسيسها الباحثون الجادون والمفكّرون، فالثقافة المطلوبة والسائدة الآن في عالمنا العربي المعاصر هي ثقافة التلفزيون، وأقراص CD و D V D الليزرية المدمجة, والخبر الاستهلاكي السريع وثقافة الجرائد والمجلات المصورة , وأخبار الجنس والفضائح والرياضة، ونجوم السينما والتلفزيون, وما يؤكّد ذلك تدني نسبة بيع الكتب الفكرية العميقة, والمجلات الأكاديميّة والبحثيّة المتخصصة التي يغلب عليها الطابع العلمي المنهجي والمجلات الجادة رفيعة المستوى في أبحاثها وعمقها الفكري, وارتفاع نسبة مبيعات المجلاّت المصوّرة والملوّنة , من مجلات الأزياء النسائية إلى مجلات أخبار الفنانين في التلفزيون والسينما، وملكات الجمال ومجلات الفضائح والأخبار المثيرة. وفي هذا الفضاء الثقافي المكرّس بقوة المال وسلطته، يجد الباحث الجاد نفسه غريباً وغير مرغوب فيه, أمّا أبحاثه فهي الأخرى أكثر غربة منه, عندها تضعف رغبته في البحث، وتنطفىء موهبته.

ومع انتشار الثقافة الاستهلاكيّة بشكل متسارع ويومي ، واستقطابها أعداداً هائلة من الجماهير والقرّاء سيجد الباحث الجاد نفسه منزويا ومغمورا

في فضاءات لا تريد أن تقدّر قيمة أبحاثه، ولا تفكّر في تقديرها مستقبلاً ، حتى نلاحظ أن هذه الفضاءات تنمو متسعة لتصل إلى أقرب الفضاءات إليه : حيّه وأسرته ومنزله. ولذا فإن هذه الأبحاث تظلّ محدودة التأثير، وتنحصر أهميتها في المنابر الأكاديمية والجامعيّة وعلى نطاق ضيق جداً ، وسيطفو المثقف الوسيط، وتبرز أهميته من خلال هذه الثقافة الاستهلاكية الرائجة والمطلوبة، فـ (( الكاميرا مسلّطة الآن على المثقف الوسيط، القابل للاستخدام, الذي يمكن استعماله، ببساطة كبرغي. المثقف الوسيط العملي هو المطلوب الآن من قبل السلطات في العمل الثقافي الشامل. المثقف الوسيط الذي يعمل في الصحيفة، الذي يكتب السيناريوهات, الذي يذيع في الإذاعات، الذي يدبّج الخطابات للمسؤولين الحكوميين. ومركز الاهتمام الفعلي في النشاط الثقافي الجماهيري هو هذا المثقف الوسيط. إنّه العمود الفقري للثقافة المنتشرة))[16].

ومن الشروط الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في الباحث الجاد، مجموعة من الصفات الأخلاقية تتمثّل في: (( الحياد الفكري والتجرّد التام من الأهواء، والأمانة، والصبر على العمل المستمر، والتحلي بالتواضع والاحترام وعدم مهاجمة أي عالم مهما ارتكب من الأخطاء, وطيبة السمعة, وتحمُّل المسؤلية, وكلها مناقب يتصف بها الباحث المثالي الذي نذر قلبه وعقله في سبيل البحث الحرّ الرفيع, مكبّاً ليل نهار على قلمه مثابراً على عمله لا يخاف العزلة ولا الانعزال)) كما ترى د. ثريا عبد الفتّاح ملحس[17].

وتبقى هذه الشروط هنا مثالية مطلقة, إذ قلّما يوجد باحث مثالي، تتوافر فيه جميع هذه الشروط, فمن يكبّ على قلمه ليل نهار سيخسر جانباً إنسانيا مهما في حياته وهو تواصله الإنساني والاجتماعي مع أقرب المقربين إليه .

وإذا كان التواضع العلمي أمراً ضرورياً جدّاً في حياة الباحث، فإنّ كثيرا من الباحثين يفتقدون إلى هذه الصفة الأخلاقية. ومن المعروف أنّ النتائج التي تصل إليها الأبحاث الفكريّة والنقديّة هي نتائج لا نهائيّة ونسبية, وهي قابلة لأن تُنقَض وتُفكَك ، لأن هذه الأبحاث قابلة لمزيد من القراءات البحثيّة الأخرى، والتي بدورها تغيّر نتائج الأبحاث السابقة لها، إذ (( تصبح النصوص سبباً في خلق تاريخ من القراءات المتغيّرة، التي يمكننا تفكيكها، ولكن لا يمكننا تخليصها ممّا علق بها, وهو الأمر الذي يستحيل معه الوصول بالنقد إلى مرتبة الوضوح الكامل والحقيقة الكاملة )) على حدّ تعبير بول مان[18] . وكذلك يبدو الوصول إلى الحقيقة الكاملة والنتائج النهائيّة في الأبحاث الفكرية أمراً مستحيلاً.

وإذا كان التواضع العلمي مطلوبا في حياة الباحث فإنّ كثيراً من الباحثين لا يتحلّون بهذه الصفة بل نجدهم يؤكّدون أن النتائج التي توصّلوا إليها تشكّل سبقاً معرفياّ في تاريخ البحث العلمي، وأنهم عالجوا مواضيعهم معالجة نهائية، استوفوا فيها جميع شروط البحوث العلميّة الأكاديمية، ونجدهم ، بكثير من الاستعلاء يشكّكون في صحّة النتائج التي سبقهم إليها باحثون آخرون, تناولوا هذه الموضوعات نفسها بطرق مغايرة ولا يتوانى بعض الباحثين والنقاد العرب في تسفيه آراء زملائهم ومهاجمتهم, سواء في كتبهم, أو على صفحات المجلات والجرائد, ويصل هذه التسفيه في أحيان كثيرة حدّ العداوة والبغضاء والمهاترات والقذف والشتيمة[19].

وإذا كان كثير من الباحثين والأكاديميين في مناهج البحث وأصوله وقواعده يتّفقون على ضرورة الحياد الفكري الذي يجب أن يتحلّى به الباحث الجاد فإنّ ذلك يعني إلغاء الأنساق الفكريّة الإيديولوجية التي يؤمن بها الباحث، وبالتالي إلغاء منهج بحثي كامل له شروطه وأسسه وحقوله المعرفيّة, وهو المنهج الإيديولوجي, ومن الصعوبة بمكان أن نجد بحثاً استطاع تماماً أن يتخلّى عن " الحياد الفكري" الذي اشترطته الدكتورة ثريا ملحس, (( لأننا عندما نقرأ عملا (...) فإننا لن نقرأه بعقل بكر ومحايد - فالبَكَارة العقليّة لا وجود لها كما أنّ الحيّاد النصيّ خرافة دحضها النقد منذ زمن طويل(...) فبقدر ما يشارك القارئ في إنتاج معنى النصّ، يقوم النص بدوره بالتأثير على القارئ وتوجيه استجاباته و افتراضاته وتعديل هذه الاستجابات أو تنميتها أو الإجهاز على بعضها وإسقاطه في الطريق. بل أكثر من ذلك أنّه يشارك في صياغة القارئ نفسه وليس استجاباته فحسب ))[20]. وليس هناك نصوص إبداعية تراثيّة أو معاصرة بريئة تماما ومحايدة, حتى يمكننا أن نعاملها بعقل محايد، وبحياد فكري محض لأن البنيّة الثقافيّة للباحث ليست محايدة, بل هي نتيجة منطقية لتراكم الخبرات الثقافية والإيديولوجية والاجتماعية لتي شكّلت هذه البنية عبر رحلة الباحث الطويلة في حقول المعرفة المتشعّبة والنامية . إن (( مقولة براءة النص مقولة تقليديّة مرتبطة بسياق اجتماعي وثقافي واضحين كالقول بعالمية الفكر وحوار الحضارات))[21].

وحتّى يستطيع الباحث أن يخفّف من نزعاته الإيديولوجية الراسخة في وعيه وبينته الفكرية وأهوائه وميوله, ينبغي أن يبتعد عن الأبحاث التي تصدمه في عقيدته، وتزعزع قناعاته الداخلية، وتهدم بنى ثقافية وفكرية مهمّة - بالنسبة له - ترسّخت في أعماقه, وبالتالي لا يبحث في موضوع يعارض بشدّة مبادئ مسبقة يؤمن بها فمثلا لا يبحث الباحث الماركسي في : النظرية الاقتصادية الرأسمالية ومزاياها أو تأثير السحرة والجان في البنية الذهنية

للمجتمعات الإسلامية في عصور انحطاطها أو دور الإسلام في تحرير الرقّ والجواري وعلى سبيل المثال لا يبحث الباحث الأصولي المتشدّد والمتزمّت في ثورة الزنج أسبابها ودوافعها أو حركة القرامطة : جذورها الطبقيّة والتاريخية أو في : دور الإماء والجواري في ازدهار فن الموسيقى في المجتمعات الإسلامية, أو في : تطور أشكال الغناء والرقص وحركاته في المجتمعات الإسلامية أو تطور ظاهرة البغاء وأسبابها ودوافعها في العهدين الأموي والعباسي حتى العصر الحاضر أو في : الاشتراكية العلمية و ومشروعها لتحرير الطبقات المستعبدة أو في: الجنس في رؤية الفقهاء.. دراسة تاريخية واجتماعية. ولا يبحث الباحث الصوفي الذي انقطع عن العالم في : ظاهرة تعدد الزوجات ، أو في : الخليفة العباسيّ المتوكل على الله .. زيجاته وجواريه أو في الجنس بوصفه علاجا جسديا لكثير من الأمراض.

إنّ مثل هذه الأبحاث، إذا ما تناولها مثل هؤلاء الباحثين المتشددين, ستتحول وفي أغلب الأحيان إلى أطروحات إيديولوجية وعقائدية ، تُصبّ فيها جميع الحساسيات والأهواء الشخصيّة والأحقاد التاريخية الدفينة على حركة فكرية معينة، أو على نظام سياسي واجتماعي ما, وبالتالي فإن نتائجها في أحيان كثيرة ستكون غير دقيقة وغير موضوعيّة بل مجيّرة وخاضعة لنزعات الباحث الخاصة وأهوائه ورؤيته المذهبيّة والسياسية.

وتلخّص الدكتورة ثريا ملحس آراء ورد ريدر ( Ward Reeder ) في المنهج العلمي الذي يجب أن يتّبعه الباحث في أبحاثه العلميّة بما يلي:

(( 1 ـ ألاّ يبدي الباحث آراءه الشخصيّة دون أن يعزّزها بآراء لها قيمتها.

2ـ ألاّ يعتبر الباحث أيّ رأي, وإن صادرا عن عالم متخصص, حقيقة راهنة, لا تقبل الجدل ولا المناقشة.

3 ـ ألاّ يعتبر الباحث حقيقة راهنة رأيا من الآراء، لأنّه صدر عن الأكثريّة أو عن لجنة أو عن جماعة.

5 ـ ألاّ يعتبر السكوت عن بعض النتائج حقيقة راهنة.

6ـ ألاّ يحذف الباحث أي دليل، أو حجّة، أو نظريّة لا تتفق ورأيه ومذهبه.

7ـ ألاّ يعتمد الباحث على الروايات أو الاقتباسات أو التواريخ غير الواضحة أو غير الدقيقة .

8 ـ ألاّ يخطئ الباحث في شرح بعض المدلولات))[22].

وعلى الرغم من هذه الآراء، ومنهجيتها العمليّة الدقيقة تبقى آراء مثالية ونظريّة تعليميّة , قلما تتوافر في باحث واحد, مهما بلغ من الثقافة العالية , ومهما اكتسب من الموهبة المتميّزة, والرغبة العميقة الصادقة في أن

يكون باحثاً جاداً. وإذا ما وضع الباحث هذه المسطرة النمطيّة أمامه، وبدأ بكتابة بحثه، فسيصاب بالإحباط والخيبة والفاجع, ويتأكّد من عدم قدرته على إتمام بحثه، وهنا إمّا أن يُحدِث ثغرات وكسورا في هذه المسطرة النمطيّة، وإمّا أن يتراجع عن مشروعات أبحاثه مقتنعاً بعدم قدرته على أن يكون باحثاً جاداً في يوم من الأيام .

**الباحث والاقتباس**

الاقتباس عماد البحوث الأكاديمية : العلمية والأدبية فلا يوجد بحث أكاديمي بدون اقتباس مهما كان صاحبه على درجة عالية من العلم والمعرفة، والثقافة الشمولية ويبدو أن أجدادنا الباحثين القدامى من العرب والمسلمين قد عرفوا أن يدوّنوا اقتباساتهم وفق نظام البطاقات، (( وهل يستطيع الإنسان أن يتصوّر أنّ كتابا مثل الحيوان للجاحظ صنِّف دون استخدام البطاقات في جمع مادته؟))[23].

إنّ الاقتباس يشكّل اللبنة الأولى في عمارة البحث العلمي, إذ لا يشاد بحث معرفي جاد إلاّ بالاقتباس, فالبحوث لا تقوم مكتفية بذاتها، إنّها بحاجة إلى بحوث أخرى تدعمها وتتساند معها, فالباحث في الأدب والشعر يحتاج إلى نصوص تاريخية مساندة والباحث في علم النفس يحتاج إلى نصوص في الفلسفة، والباحث في التاريخ يحتاج إلى نصوص في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الثقافية والوصفيّة, والباحث في الرمز يحتاج إلى فضاءات ميثولوجيّة: أسطوريّة وخرافية وإلى سير شعبيّة تاريخية تساعده على فهم الدلالات البعيدة والقريبة التي يوحي إليها هذا الرمز.

إنّ النصوص المرجعيّة الأخرى التي يقتبس منها الباحث تسهم في ثراء بحثه، وتضيء له طرقاً مظلمة, وتزيد في طاقاته الذهنيّة وقدراتها ويرى رولان بارت أنّ (( كلّ ما في تناول الكاتب هو أن يزاوج فيما بين الكتابات, وأن يواجه بعضها ببعض دون أن يستند إلى إحداها. فحتى لو أراد التعبير عن ذاته، فإنّه ينبغي أن يعلم, على الأقلّ، أنّ "الشيء" الباطني الذي يدّعي "ترجمته" ليس هو ذاته سوى قاموس جاهز لا يمكن لألفاظه أن تجد تفسيرها إلاّ عن طريق ألفاظ أخرى وهكذا إلى ما لا نهاية))[24].

ومن خلال المزاوجة بين هذه الكتابات تُولد الكتابات الجديدة, برؤيتها الجديدة, والتي تفيد من الكتابات السابقة عليها في آن. وقد اصطلح الدارسون والباحثون في علوم المناهج والبحوث, على مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوافر في الباحث، حينما يتعامل مع الاقتباس من نصوص معرفيّة أخرى. ومن هذه الشروط وأهمّها: أن يكون الباحث أمينا ونزيهاً في اقتباساته، وأن يكون دقيقاً في نقل أفكار الآخرين, وألاّ يعمل على تشويهها، وتجييرها لصالح آرائه الخاصّة، وهذه الدقّة مطلوبة في التعامل مع المصادر

التي بين أيدينا, سواء أكانت قديمة أم حديثة أم مترجمة، (( وإذا كنا نطلب في الاقتباس دقّة النقل كما طلبه الأسلاف فأننا نعمّم ذلك في النقل من المصادر القديمة وفي الترجمة عن المصادر الأجنبية. وإذا ترددنا في ترجمة مصطلح وضعناه بجانب اللفظة التي تؤديه في حروفه اللاتينيّة (...) وإذا حذف الباحث كلمات في وسط الاقتباس أو في أثناء الترجمة كان من الواجب أن يدلّ على ذلك بوضع نقط (...) حتّى يعرف القارئ أنّه حذف من الأصل بعض كلمات طلباً للإيجاز))[25].

إنّ النصوص المعرفيّة الفكريّة التي صاغتها عقول الباحثين الجادين, وتوصلت إليها بعد جهد كبير من البحث الدؤوب, يجب أن تبقى من حقّ أصحابها. وإذا كان لهؤلاء الباحثين فضل اكتشافها وبلورتها, فإنّه من باب الوفاء والتقدير لجهودهم في خدمة الفكر الإنساني, أن يشير كل من يفيد من هذه الآراء إلى مصادرها وأصحابها بدقّة وأمانة, ولا بدّ للباحث المستفيد هنا (( من دقّة الحساسية, ومزيد من الفطنة, وأن يكون رزيناً، صبوراً لا يعجل, مجتهداً أميناً, كل الأمانة))[26].

والباحث الذي تنتفي من أبحاثه صفة الدقة والأمانة, وإن طفا على سطح الصحف والمجلات ودور النشر, وحصل على أعلى الدرجات العلميّة، لن يستطيع أن يقدّم أيّ خدمة للبحث العلمي الجاد بل سيشوّهه ويفرّغه من مضامينه الأخلاقية والإنسانية. إنّه نبات طفيلي سامّ لا يستطيع أن يعايش النباتات التي تعيش معه ويجاورها إلاّ إذا تطفّل على نسغها ومردودها الغذائيّ ومهما برز هذا الباحث فإن بروزه حالة عرضيّة ومؤقتة لأنه سيكشف في آخر المطاف (( وممّا يتصل بالإنصاف والموضوعيّة: الأمانة (...) والضمير. والأمانة أن تنقل رأي غيرك في دقّة وتنسبه إلى صاحبه فلا تشوّهه إذا لم يعجبك ولا تزّوقه إذا أعجبك ولا تسرقه إن رأيته صالحا فتكون بذلك كأيّ سارق يصدر عن دناءة ولا ينجو من عقاب عاجل أو آجل. ولا ينفعك أن تتصرف برأي غيرك أو تغيّر صياغته ثمّ تدّعيه لأنّ ذلك إن يخف عليك وعلى آخرين فلن يخفى على الباحثين والناقدين))[27].

غير أنه لا يمكننا أن ننكر دور التنّاص والمثاقفة الحضارية والمعرفية بين الثقافات والنصوص، وهذا التناصّ الذي يحضر في كثير من النصوص والأبحاث, لا يمكن أن يُردّ إلى باب السرقات الأدبيّة، لأنّه صياغة متشكّلة ـ بفعل القراءة النامية المتعددة ـ من خبرات معرفيّة وبنيّة ثقافيّة، تمتدّ بعيداً في الحضارات المتعاقبة والمتزامنة وفي صلب ثقافاتها, وأحياناً يبرز هذا التناص دون أن يكون قصدياً، إنه عفوي, ولو حاول صاحبه أن يردّه إلى مصادره الأصلية لما استطاع لأنّه متراكم بفعل السيرورة الزمنيّة ونمو المعارف والثقافات المذهل، فالنصّ هو (( نسيج من الاقتباسات والإحالات

والأصداء وأعني من اللغات الثقافية السابقة أو المعاصرة التي تخترقه بكامله))[28].

وتبقى الاقتباسات التناصيّة غير المعروفة في كثير من النصوص الفكريّة وبخاصة الإبداعيّة منها, ضاربة جذورها في عمق نصوص أخرى قديمة أو معاصرة لا يعرف المبدع من أين اقتبسها, إنّ((الاقتباسات التي يتكوّن منها النص (...) هي مجهولة الاسم ولا يمكن ردّها إلى أصولها ومع ذلك فقد سبقت قراءتها: إنّها اقتباسات لا تقدّم نفسها كذلك ولا توضع بين أقواس))[29].

وثمّة أخطاء في بعض الاقتباسات لباحثين كبار وأجلاّء عُرفوا بأمانتهم العلميّة, وإضافاتهم المتميّزة إلى مسيرة البحث العلمي, والدراسات الفكرية والنقديّة وقد تكون هذه الأخطاء غير مقصودة وربما أتت نتيجة تعب من الباحث أو أخطاء طباعيّة أو تحريفات في الأرقام. وهنا ينبغي على الباحث ألاّ يأخذ اقتباسا كان قد اقتبسه باحث آخر وأثبته في كتاب أو بحث له, من دون أن يشير إلى هذا الباحث الذي أخذ الاقتباس، بل من المفروض أن يشير إلى هذا الباحث وإلى المصدر الأصلي في آن, وأن يعود إلى المصدر في حال توافره، أمّا في حال كونه مخطوطة نادرة أو بعيدة المنال كأن تكون خارج بلد الباحث ومكتبات هذا البلد فإنّه يعفى من الرجوع إلى المصدر الأصل. فالعودة إلى المصدر الأصل تمنع الباحث من أخطاء غير مقصودة سبق وأن وقع فيها باحث سابق عليه اقتبس الاقتباس نفسه: (( وهناك خطأ يقع فيه بعض الباحثين (...)، وهو أن يجد في بحث سابق له إشارة إلى مصدر، فيأخذ هذا المصدر عنه ورقم صفحته دون اطلاع عليه أو مراجعة له, وقد يكون الباحث السابق أخطأ في ذكر المصدر عن غير قصد, أو أخطأ في ذكر الصفحة ورقمها. أو قد يكون حدث في أثناء الطبع تحريف في الرقم، فينقله بتحريفه أو بخطئه فيكون ذلك طامة كبرى))[30].

وقد أتاحت لي فرصة الاطلاع على بعض المراجع التعرّف ببعض هذه الأخطاء غير المقصودة.، وأكتفي هنا بذكر البعض منها :

يأخذ الأستاذ الدكتور عزالدين إسماعيل المقطع الشعري الآتي

(( بلى, وكنا الشاطئ اليشده
بشاطئ طموحنا الرهيب المغارة اليقبع
فيها السباد، الشرفة اليطل
منها قيصر وهنيبعل ، الموكب اليشقّ
دربه الصليب)).[31]

ويقول إنّه من قصيدة بعنوان " الوحدة"، من ديوان البئر المهجورة للشاعر يوسف الخال. وبعد قراءتي لجميع أعمال الشاعر يوسف

الخال الشعريّة ، لم أجد فيها قصيدة بعنوان " الوحدة"، ولا يرد هذا المقطع في ديوان " البئر المهجورة" ، ولا في جميع دواوينه الشعرية الأخرى.

ويتابع الدكتور عزالدين إسماعيل قائلا: ((ولهذا نجد بعض الشعراء يصدرون قصائدهم بموجز نثري للأسطورة التي يتخذون منها رمزاً في صلب القصيدة))، ويضع الهامش الآتي : انظر على سبيل المثال قصيدة " نداء البحر" من ديوان "البئر المهجورة" ليوسف الخال [32] غير أن القارئ الذي يرجع إلى أعمال الشاعر يوسف الخال، بما فيها " ديوان البئر المهجورة" يجد أنّها تخلو تماما من القصيدة السابقة " نداء البحر" [33]

ومن بعض الإشكاليات التي يثيرها الاقتباس: أن يثبت الباحث رأياً لأحد النقاد أخذه من كتاب ما لناقد آخر، ويشير إلى كتاب الناقد المقتبس منه ، وعندما يعود القارئ إلى هذا الكتاب فإنّه لا يجد أيّ أثر لهذا الرأي, وهذا ما حدث بالضبط في إحدى المحاضرات الجامعية التي أعّدت لطلبة دكتوراه السلك الثالث, وأمليت عليهم تحت عنوان " الصورة الشعرية" في عام 1985م في القاعة السابعة بكلية الآداب بجامعة محمد الخامس بالرباط, وقد أتيح لي أن أحضر هذه المحاضرة وأن أكتب ما يمليه الأستاذ المحاضر , إذ قال الأستاذ وبالحرف الواحد : (( يعرّف غاستون باشلار الصورة الشعريّة بأنها بروز على سطح النفس)).وذكر للطلبة أنّه أخذ هذا التعريف من كتاب أدونيس : " مقدّمة للشعر العربي"، في حين أنّ كتاب أدونيس المذكور يخلو تماما من هذا التعريف, ولا يذكر أدونيس في كتابه أيّ رأي من آراء غاستون باشلار [34].

وتشكّل الترجمة أهمية واضحة في البحث العلمي، باعتبارها مصدرا أساساً من مصادر الاقتباس التي يعتمدها الباحثون. وينبغي معاملة النصوص المترجمة بأمانة سواء من حيث اقتباسها أو ترجمتها ولا يخلو " الاقتباس" من الترجمات من بعض الإشكاليات التي يقع فيها المترجمون، كأن يترجم أحد الباحثين فقرة أو نصاً من مرجع أجنبي, ويثبته في بحثه وينسى أن يشير إلى المصدر الأجنبي ومؤلفه في هوامش بحثه وهذه الظاهرة موجودة بكثرة في الأبحاث العربية, وعند باحثين مرموقين جدا وعُرفوا بجهودهم المخلصة في خدمة الثقافة العربية والفكر العربيين, من خلال مؤلفاتهم وترجماتهم التي أضافت الجديد والمتميز إلى الثقافة العربية, فعلى سبيل المثال : يقول الدكتور عبد الحميد يونس ـ وهو من أهم دراسي الأدب الشعبي والمنظّرين له في ساحة البحث العلمي العربية ـ في تعريفه للأسطورة: ((من العسير أن نضع تعريفاً للأسطورة يجتمع عليه رأي العلماء المتخصصين ذلك لأنّ الأسطورة واقع ثقافي ممعن في التعقيد تختلف حوله وجهات النظر وحسبنا أن نورد هذا الوصف الذي يتسم بالشمول وهو أنّ الأسطورة تروي

تاريخا مقدّساً وتسرد حدثاً وقع في عصور ممعنة في القدم عصور خرافية تستوعب بداية الخليقة. أو بعبارة أخرى الأسطورة تحكى بوساطة أعمال كائنات خارقة كيف برزت إلى الوجود حقيقة واقعة(...) قد تكون كلّ الحقيقة أو كل الواقع مثل الكون أو العالم (...) وقد تكون جانباً من الحقيقة مثل جزيرة من الجزر أو فصيلة من النبات أو ضرب من السلوك الإنساني أو منظمة اجتماعيّة (...) والأسطورة بهذا المعنى قصة " وجود ما " ,فهي تروي كيف نشأ هذا الشيء أو ذاك . وهي ترتبط بالواقع في أولياته, وأبطالها كائنات خارقة يُعرفون بما حققوا في عصور التكوين))[35].

ويثبت الدكتور عبد الحميد يونس التعريف السابق نفسه في معجمه : معجم الفولكلور[36]، وقد نسي أن يشير إلى المصدر الذي ترجم منه هذا التعريف وذلك في كلا الكتابين اللذين ورد فيهما هذا التعريف, معجم الفولكلور والحكاية الشعبية مع العلم أنّ هذا التعريف هو الذي اقترحه المفكّر الفرنسي ميرسيا إلياد . يقول ميرسيا إلياد : (( من الصعب جداً إيجاد تعريف للأسطورة يكون مقبولا لدى كل العلماء(...) إن الأسطورة واقع ثقافي جدّ معقّد كما أنّه يمكن أن يُتناول ويُؤول من منظورات متعددة. إنّ التعريف الذي يبدو لي شخصياً الأكثر شمولية هو التالي:

الأسطورة تحكي قصّة مقدّسة، فهي تروي حدثاً وقع في الأزمنة الأولى, زمن " البدايات " الخارق. بعبارة أخرى الأسطورة تروي كيف أنّه بفضل إنجازات للكائنات فوق الطبيعية ظهرت واقعة ما إلى الوجود سواء تعلّق الأمر بالواقع ككلّ أي بالكون أو بجزء منه فقط: جزيرة كانت أو نوعاً نباتياً أو سلوكاً بشرياً أو مؤسسة. فهي إذن دائماً قصة "خلق": تخبر كيف تكون شيء ما وكيف بدا في الوجود. الأسطورة لا تتحدّث إلاّ عمّا وقع بالفعل , أي عمّا كان جليّ الظهور))[37].

وإذا كان للترجمة هذا الدور المهم في الأبحاث الفكرية والعلميّة باعتبارها مصدراً لاقتباس المعلومات والأفكار الجديدة والمهمة فإنّ بعض دور النشر والمؤسسات الرسمية تعمل على تعطيل هذا الدور الحضاري, وحرمان الباحث الجاد من الإفادة من هذه الترجمات الجديدة والمهمة, كأن تحرّم عليه الاقتباس منها, وذلك بنصّ صريح تثبته على الصفحات الأولى من الكتب المترجمة وقد يقوم المترجم نفسه بتحذير الآخرين من أن يقتبسوا من ترجمته ، مع العلم أنّ مؤلف المصدر الأجنبي سيكون سعيداً لو استطاع كتابه التأثير في كثير من الأبحاث الفكرية الجديدة التي تأتي بعده. ومثل هذه التحذيرات كثيرة جدا في الكتب المترجمة إلى اللغة العربية وأكتفي منها بما يلي: قام المترجم محمود منقذ الهاشمي بترجمة كتاب إريك فروم " اللغة المنسيّة"، ترجمة ممتعة وأثبت فيها كثيراً من المصطلحات الإنكليزية المهمة

بنصّـها الأصـلي فـي مـتن الكتـاب, لكـنّ المؤسسـة الناشـرة حـذّرت البـاحثين والقرّاء من الاقتباس من الكتاب بالعبارة الآتية : " حقوق الطبع والترجمة والاقتباس محفوظة لاتحاد الكتاب العرب"[38].

وأمام ذلك إمّا أن يضطرّ الباحث الجاد لكي يخرق هذا التحذير، ويقتبس بأمانة من الكتاب السابق, وإمّا أن يصرف النظر نهائياً, ويلجأ إلى ترجمات أخرى للكتاب نفسه, قام بها مترجمون عرب أخرون[39].

وإذ يستطيع الباحث هنا أن يحلّ هذه الإشكالية بالرجوع إلى ترجمات أخرى للمصدر نفسه, فإنّه في حال وجود ترجمة واحدة لمصدر مهم يحتاجه في بحثه يجد نفسه عاجزاً عن الإفادة منه إذا ما تقيّد بتعليمات الناشر فعلى سبيل المثال قام الدكتور صبري محمد حسن بترجمة كتاب مهم بعنوان : التفكيكية. النظرية والممارسة, لمؤلفه " كريستوفر نوريس", وأثبت في نهايته قائمة بمصطلحات نقديّة مهمّة ومعاصرة يحتاجها كثير من الباحثين والنقاد لكنّ المؤسسة الناشرة حذّرت قرّاء الكتاب بما يلي: (( لا يجوز استنساخ أو طباعة أو تصوير أي جزء من هذا الكتاب أو اختزانه بأية وسيلة إلاّ بإذن مسبق من الناشر))[40]. وحتى لو فكّر الباحث في الحصول على إذن من الناشر, فإنّ موافقته في أغلب الأحيان لن تكون مضمونة. ولا يخفى على القارئ الكريم أن كلمة: "اختزانه" في العبارة السابقة تعني ضمنا الاقتباس منه, لأن الاقتباس عندما يؤخذ من المصدر سيخزّن بدوره على قصاصات ورقيّة أو أقراص كمبيوترية.

**خاتمة**

هذه بعض المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في الباحث الجاد وبعض المشكلات التي تقف في وجهه وتمنعه من أن يكمل أبحاثه وتقتل فيه روح الموهبة والرغبة في الاستمرار غير أنّ هناك مواصفات أخرى ومشكلات تثيرها قضية الأبحاث الأكاديمية وتحتاج إلى مزيد من الدراسات لضبطها وتحديدها وعرضها ومناقشتها ويبقى الحديث في هذه المشكلات طويلاً ولا تستطيع دراسة قصيرة كهذه أن تحيط بجوانبه كافة.

ويبدو أنّه مهما حاول الباحثون الجادون في علوم منهجية الأبحاث أن يضبطوا مصطلحات هذا العلم وقوانينه والمواصفات التي يجب التقيّد بها، حتى تصبح الأبحاث أكثر دقّة وتنظيماً وفاعلية في حركة الفكر والثقافة العربيّة، فإنّ هذه الأبحاث ستظلّ قابلة لمزيد من الضبط، وستظلّ الكسور والفجوات ماثلة فيها حتى ولو كانت لباحثين مرموقين حاولوا أن يؤسسوا لقوانين علم منهجية الأبحاث وأسسه المعرفيّة.

ويبدو أنّ البحث المنهجي لن يستطيع التخلّص مستقبلاً من كثير من الصعوبات التي تعترض الباحث في عمله إلاّ باعتماده وسائل التقنية الجديدة

التي ظهرت مع تقدّم علوم الكومبيوتر فالحاسب الآلي ببرمجته العلميّة الدقيقة والسريعة يستطيع أن يخلّص الباحث من أعباء البطاقات المتراكمة التي يتمّ تدوين الاقتباسات فيها, ويضبط عمله ويخفّف عنه أعباء جهود كبيرة هو في أمسّ الحاجة إلى أن يتخلّص منها, حتى يزداد عطاؤه وبالتالي يكون فاعلا في حركة البحث العلمي والثقافة العربية ومضيفاً إليها، ومستفيداً منها في آن. ويبدو أن الجامعات العربية المعاصرة الحكومية التقليدية، لن تستطيع أن تواكب روح العلم والمعرفة، إذا لم تتخل عن طرقها التقليدية في البحث وطريقته، وتعقيداته الإداريّة والروتينيّة. ومن هنا تأتي أهمية الجامعات الحديثة المفتوحة التي تنتهج منهج التعليم الإلكتروني المتطور، المواكب لتقنيات العصر، وعلوم المعرفة الحديثة بآفاقها العريضة، فهذه الجامعات قادرة على استيعاب عدد أكبر الطلاب التي يمكن أن تستوعبهم الجامعات الحكومية التقليدية، وهي أكثر انفتاحا معرفيا على علوم العصر الحديثة، والإجراءات الإدارية فيها، على مستوى تسجيل الطلاب ومتابعة أوراقهم ومعاملاتهم، وعلى مستوى التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، أقل تعقيدا من الجامعات التقليدية،**((وبعامة نحن بحاجة لدراسة شاملة عالميا لمراجعة جدية مسؤولة بشأن محددات التعليم ومتابعة متغيراته بطريقة تستجيب مبدئيا لحسم موضوع التفاوت في المستويات المعرفية تدريجا حتى ننتهي من رحلة تقليص الفجوات بمحوها نهائيا في المسالك المتاح معالجتها راهنيا.. من مثل تطوير أدوات التعليم المادية (بأشكال الدعم المتاحة ( وتحديث المناهج وتحسين الأساليب والتقدم تدريجا بالبنى التحتية المناسبة للتعليم بمراحله كافة.. مع ضمان الحدود الدنيا لإلزامية التعليم وتحسين إمكانات الحصول عليه لمجموع الشرائح الاجتماعية..**

**وبشأن جديد نُظُم التعليم يمكننا التعرض لإشكالية إغناء التعليم التقليدي المنتظم بأدوات نظام التعليم الأحدث (تقنيا-تكنولوجيا) والاعتراف بنظام التعليم الأحدث هذا أي (التعليم الألكتروني) نظاما قابلا للحياة وللعمل به بلا مضايقات وعراقيل))**(41)، ونظام التعليم الإلكتروني هذا سيسهم إسهاما فعّالا في ازدهار التعليم وتطوره، وتخليصه من كثير من مشاكله التي فرزها نظام التعليم الكلاسيكي في الجامعات الحكومية التقليدية التي لم تستطع أن تلبي احتياجات طلابنا في استيعابهم داخل أقسامها المحكومة بقوانين إداريّة معقدة، وبنظام جامعي لم يستطع أن يستوعب بعد، معطيات العصر الحضارية والمعرفية والتعليمية . انتـــــــهى

الهوامش

[1] ـ عن/ هشام علي بن علي : " نقد الشعر, إشكالية المنهج" ، مجلة الثقافة الجديدة, وزارة الثقافة والإعلام, عدن , العدد السابع, السنة السابعة عشرة, ديسمبر 1987م، ص 121.
[2] ـ لذه النص, ترجمة : فؤاد صفا والحسين سبحان، الدار البيضاء/ المغرب, دار توبقال للنشر, 1988م، ص 22 .
[3] ـ منهج البحث الأدبي, المؤسسة العربية للدراسات والنشر, بيروت, الطبعة الرابعة ، 1988م, ص 43 .
[4] ـ نفسه , ص 43.
[5] ـ كيف تكتب بحثاً أو رسالة ، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة, الطبعة الثالثة عشرة, 1981م, ص 18.
[6] ـ مصطلح المثال الوظائفي , هو من مصطلحات الباحث فلاديمير بروب المستخدمة في تحليله للحكايات الشعبية .
[7] ـ درس السيميولوجيا, ترجمة عبد السلام بن عبد العالي , دار توبقال للنشر , الدار البيضاء / المغرب, الطبعة الثانية, 1986م, ص 87.
[8] ـ كيف تكتب بحثا أو رسالة ، ص 19 .
[9] ـ وهذا ما حدث بالضبط في عام 1989م, في إحدى كليات الآداب بقسم اللغة العربية، بإحدى الجامعات العربية ـ ولا داعي لذكر الجامعة ولا اسم أعضاء اللجنة الفاحصة , تجنبا لإثارة أي حساسيات .
[10] ـ عن / د. عبد العزيز بن عبد العزيز العبدان: " العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاية في اللغة الإنكليزية لدى طلبة كلية الطبّ السعوديين" ، مجلة العلوم الإنسانية , كلية الآداب ، جامعة البحرين, المنامة, العدد الخامس, شتاء 2002م, ص 144.
[11] ـ د. أحمد شلبي, كيف تكتب بحثاً أو رسالة ، ص 22 .
[12] ـ في حوار أجراه د. محمد عبد الرحمن يونس مع الأستاذ الدكتور عصام نور الدين، أستاذ وباحث في الجامعة اللبنانية، الفرع الأول في بيروت , وهذا الحوار مقدّم للنشر إلى إحدى المجلات العربية، لكنه لم ينشر بعد.
[13] ـ لمزيد من الاطلاع على واقع هذه المأساة يراجع : د. عيسى بلاطة, بدر شاكر السيّاب، حياته وشعره، دار النهار للنشر , بيروت، الطبعة الثالثة، 1981م, ص 131 , وما بعدها.
[14] ـ لمزيد من الاطلاع تراجع المقدمة التي كتبها الدكتور عبد العزيز المقالح بعنوان : أمل دنقل .. أحاديث وذكريات في المصدر: أمل دنقل, الأعمال الشعرية الكاملة, الطبعة الثانية, دار العودة , بيروت/ مكتبة مدبولي ، القاهرة, 1985م, ص 5 وما بعدها.
[15] ـ د. محمد عبد الرحمن يونس، " التراث والقصيدة العربية المعاصرة"، مجلة دراسات عربية، دار الطليعة, بيروت, العدد 7ـ 8 ـ 9, أيار, حزيران, تموز 1993م, ص 122 - 124.
[16] ـ سعدي يوسف, " مونولوغ"، مقابلة أجراها معه يحي جابر ويوسف بزي، في مجلة الناقد, دار رياض الريس للكتب والنشر, بيروت, العدد 61, السنة السادسة , تموز 1993م، ص 23.
[17] ـ د. ثريا عبد الفتاح ملحس, منهج البحوث العلميّة ، دار الكتاب اللبناني،بيروت, الطبعة الثانية، 1973م, ص 31.

[18] ـ عن/ د. سميّة سعد, في عرضها لكتاب: " التفكيك النظرية والتطبيق" ، لكريستوفر نوريس, مجلة فصول, العدد الرابع, الجزء الثاني, الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة, العدد الرابع, الجزء الثاني, يوليو, أغسطس , سبتمبر, 1984م, ص 234.

[19] ـ للإطلاع على نماذج من هذا التسفيه , يراجع أعداد مجلة الناقد التي كانت تصدر عن : رياض الريس للكتب والنشر, وتحديدا ما ينشر تحت عنوان : ناقد ومنقود.

[20] ـ د. صبري حافظ، " مالك الحزين, الحداثة والتجسيد المكاني للرؤية الروائية" ، مجلة فصول ، العدد الرابع, ألجزء الثاني, يوليو, أغسطس,سبتمبر, 1984م, ص 160 - 162 .

[21] ـ د. المصف ونّاس , " الشعر والإيديولوجيا"، مجلة الشعر، وزارة الشؤون الثقافية , تونس, العدد الحادي عشر, 1985م، ص 42.

[22] ـ منهج البحوث العلمية, ص 32 . وأخذت الباحثة عن :/ Ward Reeder, How to write a thesis, Illinois, 1952, pp: 14 -18.

[23] ـ د. شوقي ضيف, البحث الأدبي, طبيعته ـ مناهجه, أصوله, دار المعارف بمصر, القاهرة، الطبعة الثانية, 1976م، ص 263 - 264.

[24] ـ درس السيميولوجيا, ص 85.

[25] ـ د. شوقي ضيف, البحث الأدبي, طبيعته ـ مناهجه ـ أصوله, ص 265.

[26] ـ د. أحمد شلبي, كيف تكتب بحثاً أو رسالة ، ص 76.

[27] ـ د. علي جواد الطاهر, منهج البحث الأدبي, ص 48

[28] ـ رولان بارت, درس السيميولوجيا, ص 63.

[29] ـ نفسه, ص 63.

[30] ـ د. شوقي ضيف، البحث الأدبي ـ مناهجه ـ أصوله، ص 266 - 267.

[31] ـ الشعر العربي المعاص، قضاياه وظواهره الفنيّة والمعنويّة، دار العودة, بيروت، الطبعة الخامسة, 1988م، ص 214.

[32] ـ نفسه , ص 216.

[33] ـ لمزيد من الاطلاع يراجع : يوسف الخال , الأعمال الشعرية الكاملة , دار العودة, بيروت , الطبعة الثانية, 1979/1/1م.

[34] ـ للتأكد من خلو كتاب أدونيس من رأي غاستون باشلار ينظر : مقدّمة للشعر العربي, دار العودة, بيروت, الطبعة الرابعة, 1983م.

[35] ـ الحكاية الشعبية , دار الكتاب العربي, يونيو 1968م،، ص 19.

[36] ـ معجم الفولكلور، مكتبة لبنان, بيروت, طبعة 1983م, ص 34 , مادة : أسطورة.

[37] ـ ورد هذا التعريف في فصل بعنوان " بنية الأساطير "، من كتاب ميرسيا إلياد:
M.ELIDE, Aspect du mythe . ed: gallimard .collection id ées , Paris 1963.
وقد قام بترجمة هذا الفصل الدكتور محمد يشوتي: في مجلة العرب والفكر العالمي, مركز الإنماء القومي, بيروت, العدد 14/13، ربيع 1991م, ص 80.

[38] ـ إريك فروم, اللغة المنسية, دراسة ممّهدة لفهم الأحلام والحكايات العجيبة والأساطير, اتحاد الكتاب العرب, دمشق, 1991م, ص 4,

[39] ـ وهذه الترجمات هي:
1- إريش فروم, الحكايات والأساطير والأحلام, مدخل إلى فهم لغة منسيّة, ترجمة د. صلاح حاتم, دار الحوار , اللاذقية، الطبعة الأولى, 1990م.
2 ـ إريك فروم, اللغة المنسيّة، مدخل إلى فهم الأحلام والحكايات والأساطير, ترجمة حسن قبيسي, المركز الثقافي العربي, طبعة 1992م.

[40] ـ كريستوفر نوريس، التفكيكية. النظرية والممارسة, ترجمة د. صبري محمد حسن, دار المريخ, الرياض, 1989م, ص 4.
[41] ـ د. تيسير عبد الجبار الآلوسي: "التعليم والتعليم الإلكتروني، تطلعات لقنونته و شرعنته"، بحث منشور إلكترونيا في منتديات الأستاذ على الرابط التالي :
http://www.profvb.com/vb/t12809.html

انتـــــــــــــــهت الهوامش والمراجع

## المصادر والمراجع

### 1 ـ الكتب العربية


[1] ـ أدونيس، علي أحمد سعيد : مقدّمة للشعر العربي, دار العودة, بيروت, الطبعة الرابعة, 1983م.
[2] ـ إسماعيل، د. عزالدين: الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنيّة والمعنويّة، دار العودة, بيروت، الطبعة الخامسة, 1988م.
[3] ـ بلاطة, د. عيسى: بدر شاكر السيّاب، حياته وشعره، دار النهار للنشر , بيروت، الطبعة الثالثة، 1981م.
[4] ـ جواد الطاهر، د. علي: منهج البحث الأدبي, المؤسسة العربية للدراسات والنشر, بيروت, الطبعة الرابعة ، 1988م.

[5] ـ الخال , يوسف: الأعمال الشعرية الكاملة , دار العودة, بيروت , الطبعة الثانية, 1979/1/1م.
[6] ـ شلبي، د. أحمد: كيف تكتب بحثاً أو رسالة ، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة, الطبعة الثالثة عشرة, 1981م.
[7] ـ ضيف, د. شوقي: البحث الأدبي, طبيعته ـ مناهجه, أصوله, دار المعارف بمصر, القاهرة، الطبعة الثانية, 1976م.

[8] ـ ملحس, د. ثريا عبد الفتاح: منهج البحوث العلميّة ، دار الكتاب اللبناني،بيروت, الطبعة الثانية، 1973م.

[9] ـ يونس، د. عبد الحميد: الحكاية الشعبية , دار الكتاب العربي, يونيو 1968م.
[10] ـ ـ يونس، د. عبد الحميد: معجم الفولكلور، مكتبة لبنان, بيروت, طبعة 1983.


### 2 ـ الكتب الأجنبيّة المترجمة


[1] ـ بارت، رولان :درس السيميولوجيا, ترجمة عبد السلام بن عبد العالي , دار توبقال للنشر , الدار البيضاء / المغرب, الطبعة الثانية, 1986م.
[2] ـ بارت، رولان: لذة النص, ترجمة : فؤاد صفا والحسين سبحان، الدار البيضاء/ المغرب, دار توبقال للنشر, 1988م، ص 22 .

[3] ـ فروم, إريك: اللغة المنسية, دراسة ممّهدة لفهم الأحلام والحكايات العجيبة والأساطير, اتحاد الكتاب العرب, دمشق, 1991م.
(4) ـ فروم, إريش: الحكايات والأساطير والأحلام, مدخل إلى فهم لغة منسيّة, ترجمة د. صلاح حاتم, دار الحوار , اللاذقية، الطبعة الأولى, 1990م.
(5) ـ فروم، إريك: اللغة المنسيّة، مدخل إلى فهم الأحلام والحكايات والأساطير, ترجمة حسن قبيسي, المركز الثقافي العربي, طبعة 1992م.
[6] ـ نوريس، كريستوفر: التفكيكية. النظرية والممارسة, ترجمة د. صبري محمد حسن, دار المريخ, الرياض, 1989م, ص 4.

3

ـ المقالات والأبحاث المنشورة في المجلات، ومقدمات الكتب:

(1) ـ الآلوسي عبد الجبار، د. تيسير: "التعليم والتعليم الإلكتروني، تطلعات لقنونته و شرعنته"، بحث منشور إلكترونيا في منتديات الأستاذ على الرابط التالي : http://www.profvb.com/vb/t12809.html
[2] ـ حافظ، د. صبري : " مالك الحزين, الحداثة والتجسيد المكاني للرؤية الروائية" ، مجلة فصول ، العدد الرابع, ألجزء الثاني, يوليو, أغسطس,سبتمبر, 1984م.
[3] ـ سعد, د. سميّة : " التفكيك النظرية والتطبيق" ، لكريستوفر نوريس, مجلة فصول, العدد الرابع, الجزء الثاني, الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة, العدد الرابع, الجزء الثاني, يوليو, أغسطس , سبتمبر, 1984م.

[4] ـ عبد العزيز العبدان، د. عبد العزيز : " العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والكفاية في اللغة الإنكليزية لدى طلبة كلية الطبّ السعوديين" ، مجلة العلوم الإنسانية , كلية الآداب ، جامعة البحرين, المنامة, العدد الخامس, شتاء 2002م.

[5] ـ ا بن علي، هشام علي : " نقد الشعر, إشكالية المنهج" ، مجلة الثقافة الجديدة, وزارة الثقافة والإعلام, عدن , العدد السابع, السنة السابعة عشرة, ديسمبر 1987م.

[6] ـ المقالح، د. عبد العزيز: "أمل دنقل .. أحاديث وذكريات": أمل دنقل, الأعمال الشعرية الكاملة, الطبعة الثانية, دار العودة , بيروت/ مكتبة مدبولي ، القاهرة, 1985م.
[7] ــ ميرسيا إلياد ،" بنية الأساطير "، ترجمة:محمد يشوتي: في مجلة العرب والفكر العالمي, مركز الإنماء القومي, بيروت, باريس، العدد 14/13، ربيع 1991م.
[8] ـ وتّاس , د. المصف: " الشعر والإيديولوجيا"، مجلة الشعر، وزارة الشؤون الثقافية , تونس, العدد الحادي عشر, 1985م.
[9] ـ يوسف, سعدي: " مونولوغ"، مقابلة أجراها معه يحي جابر ويوسف بزي، في مجلة الناقد, دار رياض الريس للكتب والنشر, بيروت, العدد 61, السنة السادسة , تموز 1993م.

[10] ـ يونس، د. محمد عبد الرحمن :" التراث والقصيدة العربية المعاصرة"، مجلة دراسات عربية، دار الطليعة, بيروت, العدد 7- 8 - 9, أيار, حزيران, تموز 1993م.

# الحداثة في السياسات التربوية وتوطين التقنية في الدول العربية بين الخوف والضرورة

**د. لحسن عبد الله باشيوة**، قسم الرياضيات، كلية العلوم+ كلية التربية، جامعة حائل المملكة العربية السعودية،

**ملخص البحث:** إن صناعة السياسات التربوية هي إحدى مقومات التنمية المستدامة وبناء الحضانة الخضراء لتوطين التقنية، وإعداد المقومات الأساسية نحو عصر التقنية وإنتاج واستهلاك المعرفة. تطرق الباحث إلى تشخيص دور السياسات التربوية الفعالة في تمهيد الطريق نحو ايجاد بيئة مغذية لتطور عناصر التقنية معتمدا على نماذج مختلفة ومتنوعة لمقومات السياسات التربوية التعليمية التي تنتهجها هذه الدول.

سعى الباحث الى تشخيص واقع بعض السياسات التربوية التعليمية العربية لأجل ادراك النواقص والعناصر الاجابية التي يتوقع أن تنتهجها الدول التي تريد أن تلتحق بركب الدول المتقدمة وامتلاك ثروة العصر. يقدم البحث تشخيص عام لأهمية إتقان صناعة السياسات التربوية وتأهيل الأرضية المجتمعية لتوطين التقنية وتحقيق التنمية المستدامة التي هي من اولويات القيادات التربوية والمجتمعية.

يؤكد البحث الحاجة إلى توسيع مستويات التعليم أفقيا وعرضيا وانتهاج الأنماط التعليمية الحديثة وعلى رأسها التعليم الالكتروني المسؤول والفعال والذي يقدم الخدمة المميزة المساندة للمناهج التعليمية المرافقة له في كل المستويات والتخصصات. ولأجل تحقيق أهداف اعتماد الحداثة في صناعة السياسات التربوية يوصي الباحث بالعمل على إعداد وتحديث العناصر اللازمة والمساندة لصناعة السياسات التي تساند التعليم الحديث وتتوافق مع معايير وشروط اعتماد الاساليب التعليمية والتعلمية الحديثة التي تمد التربية والتعليم بالسلوك الايجابي والمعلومة النافعة .

يوصي الباحث باسناد والزام السياسات التعليمية الحديثة المهيئة للاعتماد بمنتجات التقنية ومفرداتها، وعناصر التكنولوجية وخدماتها لأجل تسريع عناصر التنمية وتغذيتها بالدقة والحداثة، والارث الحضاري للبشرية، وكل ما يميز التربية والتعليم في خدماته ومخرجاته، وادارتها وفق متطلبات عناصر الجودة الشاملة والتميز، والاداء الأفضل.

**Modernity in the Educational Policies and Localization of Technology in the Arab Countries between Fear and Necessity**

**Abstract:** The educational policy-making is one of the components of sustainable development and building green nursery for the settlement of technical and preparation of the basic components to the age of technology, production and consumption of knowledge.

Researcher discussed the diagnosis of the role of educational policies effective in paving the way towards a nourishing environment for the development of technical components based on different models and a variety of educational components of the educational policies pursued by these countries.

Researcher sought to determine the condition of some of the educational policies of the Arab educational shortcomings and to realize the elements entirely positive, which is expected to be pursued by countries that want to hook up with developed countries and owning wealth of the times.

Research provides diagnosis of the importance of mastery of educational policy-making and lay the groundwork for the settlement of the technical community and the achievement of sustainable development is a priority for educational leaders and community organizations. Study confirms the need to expand horizontally and levels of education are incidental to the pursuit of modern educational patterns and especially the e-learning responsible and effective, providing outstanding service support to the accompanying curriculum at all levels and disciplines. In order to achieve the objectives of the adoption of modern policy-making in the educational researcher recommends that the work on the preparation and updating of the necessary elements and support for

policy-making in support of modern education and complies with the standards and conditions for the adoption of educational methods and learning which provide modern education to conduct a positive and useful information.

Researcher recommends that the attribution of educational policies and to commit new preconditions for the adoption of products and technical vocabulary, and elements of technology and services to accelerate the development and nutrition components of accuracy and modernity, and heritage of humanity, what distinguishes education in the services and outputs, and management in accordance with the requirements of the elements of the comprehensive quality and excellence, the best performance.

**1-المقدمة:**

تذكر الدراسات الحديثة المهتمة بالمجال التربوي والتعليمي بالحاجة المستعجلة لإعادة صياغة الإطار العام والمسارات الأساسية لروى ورسالة وأهداف مهمة السياسات التربوية والتعليمية والبنود التي توضيح الجوانب المهمة فيها وركائزها الفعلية التي تؤسس للترابط والتسلسل بين مدخلات المنظومة التعليمية والمجتمعية ومخرجاتها وفق اداء في نظم فعال.

وتؤكد التجارب الناجحة التي حققتها بعض الدول النامية في الاستثمار البشري والثروة التعليمية التي جنتها من خلال العشريات الخمس الأخيرة التي استطاعت عبرها أن تجد لنفسها مكانة مجتمعية مرتكزة على الصناعة المعرفية والتكنولوجية الحديثة والخدمة المتميزة التي أصبحت التجارة الرابحة في عصر تكنولوجية المعلومات وإدارة المعرفة والاستثمار الامن.

ان الجريان المستمر للمعرفة يفرض عدم اعتبار السياسة التعليمية ثابتة لا تتغير، بل لابد من التقويم والتعديل المستمرين لها والنظر في مدى تفاعلها مع متطلبات العصر والاشكاليات والقضايا المستجدة مع التأكيد على ربط السياسة التعليمية بالتخطيط الاستراتيجي طويل الأجل والتأكيد على تكاملها وانسجامها مع متطلبات قطاعات المجتمع المختلفة للتنمية.

يتطلب التغيير والإصلاح الحديث في القطاع التربوي والتعليمي جهدا علميا يحاط بأبعاد السياسة التعليمية في تعريفها وتوظيفها وكيفية وضعها وفنية تطويرها، وفي ضوء خبرات وتجارب عالمية لدول متقدمة ونامية ناجحة، حيث تتوالى مشروعات التطوير في التعليم، ولا شيء يتطور على أرض الواقع بشكل عملي ملموس بما يحقق وعده وينجز فعله ويأتي إلى نهايته بل يظل التطوير قاصرا، وبحاجة إلى تطوير بعد كل تطوير.

لا يحمل التعليم بوصفه نظاما مسؤولية الفشل الذي أحاط به، فهو مجرد نظام يتفاعل في حدود إمكاناته المادية و الفنية و البشرية، مع حزمة نظم عاملة في المجتمع يتبادل معها التأثير والتأثر، وكما يكون المجتمع يكون تعليمه، ولعل الإصلاح المتوقع يحقق إضاءات هادية تبصره بعلة الفشل في تعليم له سياسة إنباتية للتعليم لم تطب ثمار جنيها على النحو المرغوب، لأنه ثمة توافق في الآراء بأن التعليم رفيع المستوى يرفد سوق العمل بالكادر البشري المقتدر والمؤهل الذي يملك مهارات ومعارف حياتية ذات نوعية عالية، مما يحسن الإنتاج، ويزيد الإنتاجية، ويعزز التنافسية الاقتصادية في الأسواق العالمية(الحربي، 2007، 3-7).

إن الحاجة إلى إصلاح وتطوير صناعة السياسات التربوية تكمن في صياغة دور وسائل ومحيط التربية كالبيت والمدرسة والمسجد والمجتمع، ومضامين المناهج من خلال فلسفة التربية في عصر العولمة، والتعلم الذاتي والمستمر وإتقان مهاراتهما وما يتطلبه ذلك من تحديث المناهج ووسائل التعليم والتقويم وتوطين ثقافة التعليم الالكتروني المساند، ومتابعة المستجدات على مستوى التقنيات والاتصالات واستغلالها لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وتطوير مهارات استخدام التقنيات لدى المعلم والمتعلم وتنمية مهارات الاتصال (المادي والثقافي)، وزيادة المصادر العلمية للمواد الدراسية كمًا ونوعًا، والتحضير والاستعداد للتعامل والتفاعل الإيجابي مع المستجدات التقنية والحياتية، وغرس القيم الأخلاقية والاتجاهات الإيجابية لاستغلال التقنية لخدمة الإنسانية(الخطيب، و عبد الحليم، 2009، 1-2).

تشير نتائج الاصلاحات التربوية والتعليمية في المجتمعات العربية في المستقبل لحاجة صياغة سياسات التعليم التحضيري ما قبل المدرسة، وزيادة الوعي الاجتماعي بأهمية الحضانات والمشاتل التعليمية وتوفيرها لمعضم المستويات الاجتماعية والمناطق الجغرافية بالبعد الكمي والنوعي والتوعوي الهادف لتوفير مدخلات تعليمية قادرة على التحصيل التربوي والاكاديمي المستمر عبر المراحل التعليمية المتسلسة والمتكاملة.

تساند المدخلات المجودة على تحقيق مؤشرات التخطيط التربوي الفعال، وتوفير البيئة المناسبة لتوفير عناصر التربوية والتعليمية المدعمة

لفاعلية تنفيذ البرامج والاصلاحات في الادوار المشخصة بالشكل المطلوب، وتعتبر عملية وضع السياسات التربوية من أهم متطلبات التخطيط لتوطين التقنيــة كونهــا مرشــداً للتفكيــر والتقــدير ، وموجهــة للأهــداف والوســائل والإجراءات . كما أن رسم السياسات يعني وضع القواعد العامة التي تحكم اتخاذ القرارات في كل شؤون التربية والتعليم وتحكم التصرفات والمواقف والمشاريع وتتحدد السياسة التربوية في ضوء سياسة تربوية جملة من الأمور التي تزيد اهتمام الدولة بتطوير التعليم، والعلاقة الحتمية بين التنمية الشاملة والتربية(باشيوة، 2008، 2).

ولعل من الحقائق التي توصلت إليها عدد من الدراسات أن مردود التطور التقني على معدل النمو الاقتصادي والناتج الفردي للسكان يمثل نسبة كبرى تتراوح بين 50 % في اليابان، و 90 % في الولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي جعل عملية نقل التقنية وتطويرها من أهم القضايا الرئيسة التي تتصدى لها في الوقت الحاضر السياسات العلمية والتقنية في الدول النامية والمتقدمة على السواء(الرشيد، 1998، 2).

وبإلقاء نظرة فاحصة على تجارب بعض الدول حديثة التصنيع في آسيا كالصين وكوريا وتايوان وماليزيا وغيرها، نلاحظ أن التفاعل ومرونة الاستجابة ما بين القطاعات قد لعب دوراً حيوياً في تقدمها التقني والصناعي، حيث استطاعت من خلال العناية الفائقة بالتعليم بناء القدرات التقنية الذاتية وتطويرها والانتقال مباشرة إلى اقتصاد المعلومات ومجالات الصناعات عالية التقنية .نقل وتوطين التقنية في السعودية: يعد نقل التقنية المتقدمة واستخدامها في جميع المجالات أحد الأهداف الإستراتيجية لخطط السعودية التنموية، ولقد فرض هذا الوضع بعض الخصائص التي تميز بها اقتصاد(الرشيد، 1998، 2-3).

فمن أهم الأوجه العديدة المختلفة التي ساهمت في الإنجازات الناجحة التي حققتها تلك الدول والتي لها مضامين مباشرة على سياسات ونظم التربية والتعليم، وان تلك الدول لم تعتمد فقط في تطورها على استخدام التقنية بصيغتها الجاهزة من الدول الأكثر تقدماً. فعلى الرغم من استيرادهم المكثف للتقنيات، فإنه قد تم ربطها بجهود ذاتية ضخمة ومتواصلة لتطويع وتحسين التقنيات المستوردة(الرشيد، 1998، بتصرف).

ولاجل اكتساب التكنولوجيا في الوطن العربي الذي يشتمل اكتساب التكنولوجيا إذاً على نقل فاستيعاب (أو توطين) فتوليد هذه التكنولوجيا. ولتحقيق ذلك لا بد من قيام الدول العربية بصياغة سياسة للعلم والتكنولوجيا تحدد فيها أهدافاً واضحة وأولويات مدروسة، والأهم من ذلك وضع استراتيجية وآليات لتنفيذ هذه السياسة. ويجب أن تكون هذه السياسة معتمدة

رسمياً ومعلنة تسعى لتفعيل عناصر منظومة العلم والتكنولوجيا لكل بلد عربي وتؤمن آليات التنسيق بين هذه العناصر أي بين تكوين وتعليم وتدريب الأطر العلمية والتكنولوجية والبحث والتطوير واكتساب التكنولوجيا وتطوير الخدمات التكنولوجية، وهذا سيؤدي إلى تحويل منظومة العلم والتكنولوجيا غير الفعالة في الدول العربية إلى نظام وطني للابتكار أو الإبداع ، وسياسات تطوير المعارف والخبرات وليس فقط المنتجات ووسائل الإنتاج( مرياتي، واخرون ، 1991، 7-9).

يوضح هذا السرد أن عملية صنع السياسة التربوية تتم في إطار تداخل وتفاعل واعتماد متبادل ضمن المكونات الأساسية لأركان الدولة، والبعض من هذه القوى رسمي من خلال الدستور والقانون والبعض الأخر غير رسمي ويعكس مطالب وضغوط الرأي العام ومؤسسات المجتمع المدني(القاسم، 1998، 2-3). ويستند صناع السياسات التربوية إلى منطلقات مرجعية تجسد الفلسفة التربوية الشاملة لأي مجتمع وتركز على عدد من الموجهات الأساسية والتي اشتقت من المصادر الآتية(سليمان، 1998، بتصرف):

أ – **الدين والعقيدة للدولة**: باعتبار أنه ما يؤمن به المجتمع، وهو الاكسجين الذي تتنفس به التربية والتعليم ومنه يشتق الاطار العام للسياسات التربوية والتعليمية.

**ب- دستور الدولة وتشريعاتها:** باعتبار الدستور مصدرا للقوانين والتشريعات المنظمة لشؤون الدولة في كل جوانبها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، والتي يتم نشرها وتعليمها من خلال المنظومات التتربوية والتعليمية والمساندة لها.

تتطلب نقل وتوطين التقنية مؤسسات تعليمية متطورة قادرة على توفير مخزون كبير من الكفاءات البشرية الخلاقة والمبدعة تستطيع استيعاب الموجود والعمل على ادراك المفقود. لأن إنشاء المؤسسات التعليمية والبحثية وقيامها بأنشطتها، وبناء البنية الأساسية للعلوم والتكنولوجية، وتوطين التقنية لم يتم أبداً بمعزل عن المؤسسات المستفيدة من خدماتها، بل كان هناك ترابط وثيق وتفاعل قوي ومتبادل في مسيرتها التطويرية. ولقد كان لدور الطلب من المؤسسات الإنتاجية والخدمية على منتجات المؤسسات التعليمية والبحثية أهمية في إيجاد ذلك الترابط والتفاعل، إلا أن الدور الأهم والفاعل والناجح في ذلك الترابط هو المبادرات المستمرة للمؤسسات التعليمية والبحثية في تحسس احتياجات المجتمع وتوجيه أنشطتها لتلبية تلك الاحتياجات، هذا التفاعل القوي والمتبادل إيجابياً، ومرونة الاستجابة لاحتياجات القطاع الآخر، كان له مضامين مباشرة على التربية والتعليم، فلابد من التركيز عليها

عند رسم السياسات التعليمية وتنفيذها وصياغة نظم التربية والتعليم(الرشيد، 1998، 4).

إن صناعة السياسة التربوية مرتبطة بظروف المجتمع وما يطرأ عليه من تغيرات سواء كانت داخلية أو خارجية وذلك لأنها مرتبطة بالسياسة العامة للدولة وما يحكمها من توجهات، وتشكل صناعة السياسة التربوية مرحلة متقدمة من العمل في السياسات التعليمية، ذلك أنها تراعي إبعاد ومقومات ومبادئ متعددة عند صياغة وتنفيذ وتخطيط تلك السياسات والتي تسهم في مجال توسيع رؤية صانعي السياسة التربوية(رحمة،1989، 4-5).

**2-مشكلة البحث:** تأتي مشكلة البحث من الشعور بقصور المؤسسات الأكاديمية العربية(وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التكنولوجية والصناعات المعرفية، ..) عن الأداء بمهامها في إرشاد متخذي القرار وصانعي السياسات التربوية والتعليمية بمتطلبات التغيير التي تطلبه المرحلة، وتشخيص العوائق التي تعترض توطين التقنية ، لأجل صناعة مميزة فعالة لسياسات تربوية وتعليمية تتميز بالحداثة تتماشى مع التحول ومتطلبات المرحلة، ومتطلبات عصر المعلومة ومنتجات المعرفة والتي طالت النظم المجتمعية(التربوية والتعليمية، والسياسية والاقتصادية،...). والاشكال العام لحداثة السياسات التربوية والتعليمية بين الخوف والضرورة، وتشخيص واقع المجتمع العربي بين الاشكاليتين. وعلى ذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن لصناع السياسات التربوية والتعليمية العربية أن يؤسسوا للتغيير الفعال وفق الاتجاه الحديث للنظم التربوية والتعليمية المناسبة لعناصر توطين التقنية، والمساهمة فيها ؟

**3-أهمية البحث وأهدافه:** تأتي أهمية هذا البحث من السعي لوصف واقع النظم العربية والعوائق التي تعترض سبيله في صناعة السياسات التربوية والتعليمية، وتأسيس البنية التحية لتوطين المعرفة والتقنية، وتشخيص نظم تطوير وتحسين الأداء بها، وزيادة فاعليتها، في استيعاب التكنولوجية الحديثة وتوطين تقنياتها، والاستعداد لإنتاجها مستقبلا. وفي هذا الإطار يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- رصد مظاهر وأسباب أزمة نظم السياسات التربوية والتعليمية القديمة في الوطن العربي، وإخفاقها في تحقيق توقعات المجتمعات العربية منها.
- تحليل منظومة المفاهيم التربوية والتعليمية التي استندت إليها الاتجاهات الحديثة في السياسات التربوية والتعليمية المتركزة حول

التاسيس للحياة الأمنة والكريمة والاستفادة من الانتاج المعرفي البشري ، والمشاركة فيه بفاعلية وأبرز الانتقادات المنهجية الموجهة إليها في المنتج الذي هو خارج الاطار الاخلاقي والعقائدي للبشرية.

- رصد العلاقة التبادلية بين تحسين أدوات صناعة السياسات التربوية والتعليمية وزيادة فاعليتها، وبين دعم القيادات العليا في اتباع رؤية استراتيجية لامتلاك التكنولوجية ومصادر المعرفة اللازمة لتوطين التقنية ومجالات التفاعل بينها والتربية والتعليم.
- اقتراح مجموعة من الموجهات الإجرائية لتحسين نظم صناعة السياسات التربوية والتعليمية القادرة على زيادة فاعلية الأداء وسرعة التوطين للتقنية في حدود خصوصية السياق المجتمعي والتعليمي العربي ومقوماته.

**4-منهجية البحث وحدوده:** يعتمد البحث في تحليله لمظاهر وأسباب أزمة صناعة السياسات التربوية العالمية المعاصرة، ومنظومة المفاهيم الحاكمة للاتجاه نحو التمركز حول تكنولوجية المعلومات والصناعة التعليمية وتحسين أدائها، ورصد العلاقة بين ذلك التحسين وبين دورها في دعم مرتكزات البيئة المعرفية والتكنولوجية لتوطين التقنية. وتعتمد على بعض المقولات والأبحاث الأكاديمية الحديثة في الموضوع وتحليلها وفق أساليب المنهج التحليلي الوصفي. ويتحدد موضوع البحث من خلال أطره العامة الخاصة بنظم السياسات التربوية والتعليمية، ومستلزمات توطين التقنية في المجتمع العربي، والتجارب العالمية الناجحة. ويوظف البحث المنهج المقارن الذي يبحث في نظم التعليم ويقارن بينهما من أجل وصف وتحليل واقع وآليات عملية صنع السياسات التعليمية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف لاستفادة من تلك الآليات في تطوير صنع السياسات التعليمية.

**5- مصطلحات البحث الأساسية:**

**صناعة السياسات التربوية والتعلمية(Educational Policy-Making and Learning):** يشكل تحديًا لجميع السياسات والممارسات في مجال التربية والتعليم لاجل تشكيل البيئة التعليمية التربوية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة وذلك حسب طبيعة ورؤية القيادة، وصناع القرار ، وإدخال التجديد والإسهام الفاعل في صناعة القرار الفعال، والذي ينعكس إيجاباً على تطوير العملية التعليمية – التعلمية من مدخلات وعمليات، وآليات رسم السياسات وصناعة مقومات القرارات المتصلة بالنظام التربوي والتعليمي، و إعادة تشكيل النماذج ومراجعة السياسات والأهداف، وبناء الاستراتيجيات ان استدعت الحاجة والضرورة.

**توطين التقنية(Localization of Technology):** توطين التقنية الحديثة كان مقترناً بصورة دائمة بأمر في غاية الأهمية ألا وهو السعي إلى ملاءمة هذه التقنية للظروف البيئية، والقيم والموروثات الحضارية، والعبء الرئيسي في عملية توطين التقنية تقع في المقام الأول على المؤسسات التعليمية والبحثية وكذلك على الشركات والمؤسسات الوطنية ذات العلاقة، لإرساء البنية التحتية لاستراتيجية البحث العلمي والصناعة والتعليم على أساس الربط الإيجابي. وتوطين التقنية هي المفتاح المعرفي للمبتكرين وعامل رئيسي لتحقيق الاكتفاء الذاتي وهي من أهم صفات الأمم المتقدمة. توطين التقنية هي العملية التي يتم من خلالها تنمية القدرات الذاتية للتعامل الفني مع الأجهزة والمعدات الحديثة وعمل التعديلات اللازمة عليها لتلائم طبيعة البيئة المحلية والمجتمع وظروفها.

**الحداثة في السياسات التربوية والتعليمية( Modernity in Educational Policies):** يعني بها قيام صانعي السياسات التربوية والتعليمية باتباع سياسة الابتكار والتحديث في اعداد السياسات وصياغتها في المضمون والشكل، وهو مؤشر يعبر عن مدى متانة وجودة مضمون السياسات التربوية والتعليمية، وهي ضرورة لتجديد قوة تحقيق الرسالة والاهداف من خلال البرامج التربوية والتعليمية.

**السياسات التربوية التعليمية وتوطين التقنية( Educational Policies and Localization of Technology):** هي مجموعة مبادئ وأنظمة، تضعها القيادات التربوية ,التعليمية، لتحدد وترسم مسار الأجهزة التعليمية وطرق عملها في مختلف مراحل التعليم وأنواعه والسياسة التعليمية في توطين التقنية لها مستويات متدرجة تعكس أهميتها ومداها وتبسط آثارها على التعليم بكامله وترتبط بما تصنعه السياسات بمتطلبات التوطين للتقنية ومنتجات المعرفة عبر خطط تنفيذ البرامج ومدى اتفاقها مع الرسالة والاهداف التي تعبر عن رؤية القيادة في توطين المعرفة والتقنية والمشاركة في استهلاكها وانتاجها من بعد. فالسياسة التعليمية إذاً تشكل جميع القواعد والمبادئ والأنظمة التي تضعها الدولة، لتوجيه التعليم وتنظيمه، ليصب في خدمة الوطن ومصلحة المواطنين. إنها تحدد إطار التعليم العام، وفلسفته وأهدافه بمراحله وتنوعاته .إنها بوصلة السفينة، فهي التي تعطي المسيرة التعليمية مسارها الصحيح وتحدد اتجاهاتها المطلوبة حسب الأهداف المرسومة مسبقاً (عبد اللطيف، 2009).

**الفلسفة التربوية والتكنولوجية( Educational Philosophy and Technology):** هي مجموعة من المرتكزات والمبادئ التي يطورها المجتمع من خلال خبراته الحضارية المتراكمة، والفلسفة التربوية هي بعد

من أبعاد الفلسفة العامة للمجتمع والتي تختص بضبط مسيرته التربوية وتوجيهها. وفلسفة التربية والتكنولوجية هي امتداد عضوي وظيفي لفلسفة التربية والتعليم في المجتمع في نظرته إلى الإنسان والكون والحياة، والتربية والتعليم وتوفير متطلبات التنمية والصناعة وكل ماله علاقة بالتكنولوجية. ولذلك ففلسفة التربية هي غاية في الأهمية لأنها تحدد السياسات التربوية وتحدد أهدافها وبيئة النظام التعليمي والتربوي، وتوطين التقنية تحتاج الى كل من عنصر التربية والتعليم والتكنولوجية (التل، 1998، بتصرف).

**الدراسات السابقة:**

شخص حارب في دراسته بعنوان: **"التعليم العالي وتحديات التنمية الإجتماعية"**، التفكير بالمستقبل يأخذ اليوم صورة جديدة تحمل من الخوف والتردد أكثر مما تحمل من البشائر والآمال، ومدى تأثيره في هذا المستقبل وأدوات هذا التغير والتوقعات المؤمَّلة من ذل، ولعل من أبرزها محدودية الامكانات الطبيعية، وأبرز التقدم العلمي الذي وصل اليه الانسان مدى ما يمكن للبشريه ان تستفيده من المعطيات العلمية والتقنية، تجاوز المشكلات كل المعوقات والحدود عابرة القارات والبحار لتصل الى اقصى اطراف العالم، والاعتماد المتبادل بين البشر يعد احدى سمات عصرنا.

إن التفكير والعمل لأي المنطقة في ظل المتغيرات المعاصره واستشراف مستقبلها لابد وان ينطلق من محور اساسي وهو "التنمية" ، اذ من خلالها نستطيع رسم وتحديد ملامح المستقبل، فلم تعد التنمية هدفا- للترف - او هدفا تكميليا او تحسينيا كما كان ينظر اليه في السابق، بل اصبحت التنمية هدفا مصيريا تستطيع من خلاله الدول والشعوب أن تحقق لها - في اقل الاحوال - مستوى من الحياة تستطيع من خلاله ان تساير او تلحق بركب التقدم العلمي الذي وصلت الدولة المتقدمة ولايمكن أن يتم ذلك إلإ من خلال التعليم، فالتنمية بلا تعليم كالحرث في البحر، والتعليم الذي لا يحقق التنمية انما يرسخ التخلف بصورة مستحدثه.

يحتلّ التعليم العالي مكاناً بارزاً في التنمية الإجتماعية بل التنمية الشاملة، ولا يمكن صياغة الإنسان وإعداده إلا من خلال برامج و خطط تعليمية و تربوية تتناسب مع متطلبات التنمية علمياً و فكرياً و مهنياً بحيث يكون الإنسان مهيّئاً للقيام بالدور المطلوب منه في ذلك . وتعتمد الدول في دراساتها المسبقة لمشروعات التنمية الشاملة على دراسة الواقع التعليمي ، ومدى تأثيره على هذه المشروعات سواء كانت في مجالات التنمية المختلفة مما يعد فروعاً للتنمية الاساسية وهي التنمية البشرية.

وقد عُني الباحثون و الدارسون للتنمية بالتعليم العالي و أهدافه و أسسه و مخرجاته التي تقوم عليها برامج التنمية ، فبمقدار ما تتم صياغة فلسفة التعليم العام و العالي وسياساته وأهدافه وبرامجه صياغة جيدة تراعي احتياجات المستقبل من القوى العاملة المؤهّلة و المدرّبة لتحقيق برامج ، تتم الاستفادة من نتائجه بصورة إيجابية و جيدة، أما إذا وُضعت هذه الأهداف و البرامج التعليمية دون مراعاة لحاجة المجتمع و توقعاته المستقبلية فإن ذلك يؤخّر مسيرة برامج التنمية، والمشاركة الفعالة في تحقيق التنمية الشاملة، بما يقتضي ضرورة إعادة النظر في فلسفات التعليم العالي وأهدافه وممارساته، وإدخال تعديلات جوهرية على مختلف عناصره إذ ما أريد له أن يلعب أدواراً أكثر فعالية في تحقيق التنمية العربية. ولذا فإن صياغة العقلية العربية القابلة لمفهوم التنمية من خلال التخطيط وإعداد البرامج والخطط طويلة الأمد، وربط التعليم بذلك يمكن أن يحق الهدف التنموي المقصود من التعليم لأن معظم خريجي مؤسسات التعليم العالي هم من خريجي التخصصات النظرية، ومع أهمية هذه التخصصات إلا أن الحاجة الأكبر هي للتخصصات العلمية والتطبيقية وهي اهم ركائز تحديث صناعة السياسات التربوية وتوطين التقنية(حارب، 2009، بتصرف).

يؤسس الباحث المالكي في كتابه "**المغرب التربوي - قضايا ووجوه**" لرؤية يؤطرها الأمل والعقلانية في مشاغل المسؤولية لتحديث المغرب ومورده البشري من داخل المنظومة التربوية، حرص فيه على هدم التصورات النقدية من زاوية سكونية. يقدم الباحث الحداثة كسؤال متعدد الأبعاد، تختمر قضاياه ألإشكالية في المستقبل ولا تستكين في حساب الماضي، يستعرض أيضا بالتحليل وتنوع المقاربات، مفهوم الإصلاح كحوار نقدي يتغيا تحريك التغيير من الداخل، وليس استعراضا لما هو استكراهي.

لم يغفل الباحث مسألة الهوية في تعاطيها التربوي والتنموي مع التحولات الكونية بما يبقيها أثرا للذات في الزمن، وحيوية لمقياس مستويات التأثير والتأثر في صيرورة دائمة للأحداث المجتمعية، ومع رفضه الانحباس في التدبير "داخل الفردانية" بل يبدو كهرم معرفي وبلغة مفهومية، يغري بالتوجه الجماعي نحو التحققات المعرفية والسياسية في المقاربة التنموية تربويا ومجتمعيا.

يعكس الحاجة الملحة إلى الحداثة لاستشراف أفق التنمية الشاملة ضمن التنافسية العلمية لنظام العولمة. إن الحرية في "المغرب التربوي" ليست تحررا من الاستبداد والانغلاق فقط، بل انخراط في المؤسسات المتحكمة في العالم كخطاب العولمة مثلا، وتفكيك مصادر الحقيقة وأنظمة

المعنى بهدف التوصل نهائيا لإعادة صياغة مشروعية التغيير والتحديث والتنمية المجتمعية من جديد(المالكي، 2007، بتصرف).

يشير الباحث شيلي دى شوشمت، في دراسته بعنوان: **"تأثيرات التعليم و الحداثة على المجتمع العربي المسلم"**، ان المنطقة العربية تعيش في زمن التغيرات السريعة خلف ستار العولمة المتزايدة. النجاح في مواجهة التحديات سيعتمد على القدرة على التشكيل والتكيف مع المطالب الاقتصادية والسياسية الجديدة. من الواضح أن التغييرات التي يجب حدوثها في المجتمع العربي ستواصل في دمج سياسات التعليم الفردي في ديناميكية التفكير الجماعي، والعمل بالحداثة في كل المستويات مع ربط الاولويات والتناغم التكاملي.

يجب على المجتمع العربي أن يتقدم نحو المستقبل مساعداً الأفراد في كسب (المعرفة الأرضية) والمهارات التي تسمح بتنمية حقوق الفرد و الحريات أثناء تحويل المهارات والمعرفة إلى المجتمع الجماعي. وقد تحتاج استراتجيات المعرفة الفاعلة إلى تغيير سلوكي يشمل تخطى الالتزامات العريضة على جميع مستويات المجتمع و التي تشجع على الإبداع و الفردية و الاستقلال والحرية .

إن الفجوة التي بين أجيال الكبار و أجيال الشباب العرب يجب أن تسد بالتفهم و الاتصال. و لكي تتقدم الأسر العربية نحو المستقبل العولمى يجب أن تجد وسيلة لتمنح أطفالها الجذور و الأجنحة لتطير. فعندما يسرع معدل التغيير من الإمكانات التي يمكن للناس التعامل معها بأريحية. ويجب على المجتمع العربي أن يبادر بتنفيذ التغيرات التي يحتاجها المجتمع ؛ فالتحولات و التغيرات يجب أن تأتى من المجتمع و أن يقودها العرب و لايجب أن تفرض بتأثيرات خارجية بل يجب أن تستند على القيم العربية(شيلي دى شوشمت،2007، بتصرف).

لخص نصار في كتابه بعنوان: **"قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة"**، أن مؤشرات نسق القيم في نظم التعليم العربية تسير وفق مشاهد ثلاثة: تتلخص في استمرار حالة الخلل في القيم العربية عموماً، حيث تختفي من مفاهيم التعليم القيم المتعلقة بالعروبة والوحدة والقومية، أو بلورة تفسير عربي للقيم في مواجهة التفسير العالمي للتوفيق والمواءمة بينهما، وخلق نموذج للمواطن العربي. ثم يبين أن قدرة التعليم العربي على بناء نسق قيم يعكس الشخصية القومية العربية والثقافة الذاتية العربية رهن بقدرتها على تجديد هياكلها، وبناء قدرتها على المبادرة، وقيادة التغيير القيمي في المجتمع.

يراجع الباحث الحاجة الى تحديث السياسات التربوية والتعليمية الى

ما ترسخ في الفكر والممارسات التربوية من رواسب الماضي وتقاليده، والحرص على التجدد والتنوع في النظريات والمفاهيم التي يناقشها الفكر التربوي من منظور حداثي، والتطور السريع للانتاج المعرفي، والحاجة الى تعلم الحكمة ونقل الموروث الحضاري(نصار، 2005، بتصرف).

تحدث صائغ في بحثه بعنوان: **"تربية العولمة وعولمة التربية: رؤي استراتيجية تربوية في زمن العولمة"**. عن علاقة العولمة بالتربية من خلال بعدي تربية العولمة و عولمة التربية بوصفهما بعدين لكل واحد. يركز الأول على قدرة التربية للاستجابة لتحديات العولمة السياسية والاقتصادية والتقنية والحضارية التي تواجهها الأمة العربية ، بينما يركز البعد الثاني على قدرة استيعاب التربية لمفاهيم واتجاهات العولمة وتوظيفها لبناء نظام تربوي متطور يمتلك مقومات المرونة والمنافسة على الساحة الدولية. وقدم إطاراً إجرائياً تتحدد فيه أهم الملامح الأساسية لتربية المستقبل القادرة للاستجابة لتحديات العولمة الداخلية والخارجية التي تواجهها الأنظمة التربوية العربية. وتتضمنت رؤيته على ستة عناصر رئيسة هي : التربية الخلقية ، التربية الشورية (الديموقراطية) ، التربية التنموية ، التربية التقنية ، التربية البيئية، وتربية السلام والتعايش مع الآخرين تمثل في مجملها منظومة متكاملة لتحقيق "المواطنة" ببعديها المحلي والعالمي، والقادرة على الإسهام في تحقيق "العولمة المتزنة".

واشار الى ان التقنية الحديثة كانت دائمة مقترنة بالسعي إلى ملاءمة هذه التقنية للظروف البيئية، ولهذا فلابد أن تجري عمليات التنمية مع الأخذ في الاعتبار توافر القدرات التنافسية وإمكانية الدخول إلى الأسواق العالمية، وتحقيق السبق من خلال التجديد والإبداع والارتقاء بجودة المنتجات، وهو الأمر الذي يتطلب توافر قدرات علمية وتقنية خلاقة ومبدعة قادرة على مواجهة تلك التحديات والتعامل معها بكل إيجابية وفعالية وكفاءة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توفر شريحتين هما: - القوى البشرية العلمية الرفيعة المستوى القادرة على إيجاد التقنية من خلال تأدية دورها وإبراز إمكاناتها في مجال البحث العلمي والتقني. - القوى البشرية الفنية المؤهلة لاستخدام التقنية والتعامل معها بقدرة من خلال استيعابها الكامل لها، وهذا ما يقود إلى ضرورة تضمين الخطط التنموية بما يؤدي إلى توافر المكونات القادرة على إيجاد التقنية واستخدامها من بحث علمي وبحث تقني وعناصر استخدام التقنية في مجال الإنتاج، وما يترتب عليه من بروز ومواجهة المشكلات التي يسعى البحث العلمي إلى حلها. (صايغ، 2004، 1).

واشار كل من الطعامنة، والعلوش في كتاب بعنوان: **"الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في الوطن العربي"**، ان هناك 6 متطلبات لنجاح

الحكومة الإلكترونية استخدام الإنترنت في العمليات الإنتاجية، والذي يوفر للحكومة 20% من الكلفة ويزيد الدخل 30%، وباعتبار الحكومة الالكترونية هي منتجات التقنيات المعرفية وان توطينها، وأن من بين الأسباب التي دفعت الدول المتقدمة لدخول عالم الاتصالات الإلكترونية وتقنية المعلومات، هي ذاتها التي دفعت الدول العربية لذلك الأمر.

إلا أن العديد من المقدمات الراهنة والماضية أدت إلى حدوث فجوة واسعة بين الدول المتقدمة والدول العربية من أهمها كثرة التغيرات التنظيمية والإدارية التي تحدث نتيجة للأحداث السياسية والاجتماعية وضعف الوعي بمؤثرات المعلوماتية على فاعلية القرارات الاستراتيجية، ونقص المؤهلات والخبرات اللازمة لتشغيل وصيانة تقنية المعلومات، ومحدودية الاستثمارات في مجال المعلوماتية، وتدني مستوى المنافسة بين المنظمات المتناظرة، وضعف حرية البلدان العربية نحو امتلاك بدائل وموارد لاختيار خطواتها المقبلة في مجال تقنية المعلومات.

ويشير الباحثان الى ضرورة تطوير السياسات التربوية المتعلقة بمناهج وبرامج التعليم الالكتروني وتكنولوجيات المعلومات والحاسوب والمواد التعليمية المرتبطة بها وخاصة على مستوى التعليم العالي وسياسات البحث العلمي باعتبارهم المراكز التي تنتج الطاقة البشرية والمعرفية لادارة هذا النوع من التقنية ولتوفير الادارة المرئية الفعالة وترشيد الوقت والامكانيات(الطعامنة، والعلوش، 2004، بتصرف).

يشير مرياتي في بحثه بعنوان: **"نحو اكتساب التكنولوجيا في الوطن العربي مع تغيرات بداية القرن الحادي والعشرين"**، الى ان العالم أكثر مما مضى نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، وتشكل التكنولوجيا أحد عناصر المعرفة الأكثر التصاقاً بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويشهد العالم حالياً تغيرات جذرية في سوق التكنولوجيا، مثل تعاظم أهمية المدخلات التكنولوجية في عمليات الإنتاج والخدمات، ومثل التوجه نحو تركيز توليد التكنولوجيا لدى القليل من الدول والشركات عن طريق الاندماج وحماية حقوق الملكية الفكرية، ومثل زيادة قيمة الأصول المعرفية على حساب قيمة المواد الأولية في معظم السلع، وبزوغ عدد من التكنولوجيات اللبية أو الجوهرية وهي ذات كمون ربحي هائل كتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا الحيوية والمواد الجديدة والفضاء وغيرها.

من جهة أخرى يشهد العالم تغيرات في إدارة التكنولوجيا من حيث توليدها ونقلها واستيعابها. وتعنى الدول أكثر مما مضى بوضع سياساتها التكنولوجية وفي آليات تنفيذ هذه السياسات. أما توليد التكنولوجيا فيتم من خلال البحث والتطوير وتدل المؤشرات على أن عشرة دول كبرى تستحوذ

على 95% من براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة وهي تصرف 84% من مجموع ما يصرف على البحث والتطوير في العالم ككل، كما تحصد 91% من عائدات بيع التكنولوجيا غير المجسدة. ومن التغيرات في هذا المقام بزوغ بعض الدول النامية كمنابع لتوليد التكنولوجيا مثل كوريا وتايوان وجنوب أفريقيا والمكسيك والبرازيل والأرجنتين وفنزويلا وغيرها.

أما نقل التكنولوجيا فيشهد تغيرات أساسية في طبيعة التكنولوجيا المنقولة وفي أنماط النقل وطرقه، حيث يتجه المصدرون إلى الإقلال من نمط النقل مع إطلاق اليد، والتوجه نحو "النقل" من خلال الاستثمار المباشر. وهذه الأنماط من النقل تقلل من فرص العالم النامي في اكتساب التكنولوجيا حقيقة، كما تقلل من جدوى وعائدات نقل وسائل وفعاليات الإنتاج.

إن الدول العربية تتجه مؤخراً نحو تبني سياسات واستراتيجيات للعلم والتكنولوجيا، وهي تشعر أكثر من السابق أنها لم تعط موضوع اكتساب التكنولوجيا حقه، وهي الآن أكثر اهتماماً بدور التكنولوجيا في حل مشاكلها الأساسية مع بداية القرن 21 مثل تنويع الاقتصاد الوطني، ورفع الإنتاجية والقدرة التنافسية، ومسائل الطاقة والمياه، ومسائل البطالة في صفوف الشباب وتأمين فرص العمل الحقيقية لهم، ومسائل الامتلاك الحقيقي لوسائل ومعارف الدفاع والأمن. كما يستدعي هذا إجراء تغيرات في منظومة العلم والتقنية العربية بمركباتها التعليمية والبحثية ونقل التكنولوجيا والخدمات والإعلام بهدف الانتقال بها إلى نظام وطني للابتكار قادر على استيعاب التكنولوجيا ومن ثم توليدها عربياً(مرياني، 1999، 1-2).

ألمح الرشيد في دراسته بعنوان: "**توطين التقنية السبيل الأمثل للنماء**" الى ان التقنية افرزت من منتجاتها الكثير مما يساعد على تجديد المناهج وتحديث أساليب اكتساب المعارف والمهارات مثل الحواسيب وبرامجها التعليمية، وهذه التقنيات والوسائل التعليمية المتعددة التي لا يتسع المجال لعرضها تبرز لنا بصورة مباشرة وكبيرة أثر التقنية المباشر على التربية والتعليم ودور التقنية الحاسم بالمساهمة في تطوير المناهج وأساليب التعليم وبما يحقق أهداف العملية التربوية وغاياتها. إن دينامية العصر وتحدياته الكبرى لا تتيح لنا الركون لحظة إذا أردنا أن نواكب السبق أو نجد موقعاً فيه، وتمثل تحديث السياسات المفتاح السحري لمواكبة سرعة الانتاج المعرفي وتوطين تقنياته(الرشيد، 1998، بتصرف).

أشار أمين، في بحثه بعنوان: "**إشكاليات توطين التقانة في الوطن العربي**"، في الإجتماع الأول للمنظومة العربية لتبادل المعلومات التكنولوجية الى مستلزمات التقانة وأساليب نقلها وتطويرها والمتمثل في القوى البشرية العلمية المؤهلة لتطويع وتطوير التقانة بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية

والبحيثة وبيوت الخبرة والمؤسسات الإنتاجية ذات المستوى المتطور والوعي التنافسي. ويرجع هذا الى غياب سياسات تعليمية تقدر على انتاج العدد الكافي من الاطارات والقيادات الفكرية، او ايجاد مناخ وبيئة فكرية وعملية وعلمية لهم في الاوطان العربية ووقف النزيف الحاد للادمغة العربية، ولاجل التقليل من هذه المشاكل شجع الباحث النقل عبر المكاتب الإستشارية والنقل عبر عمليات التدريب وتبادل الخبراء وعبر الدارسين والباحثين وعبر المعارض الدولية والمطبوعات العلمية والمتخصصة والنقل عبر المعدات والماكينات وعبر الخدمات التقنية وأسلوب كيفية المعرفة.

شخص الباحث بعض إشكاليات توطين التقانة والتي تمثلت في حالة التجزئة التي يعيشها الوطن العربي وضيق السوق العربي للتقانة وإفتقار الدول العربية إلى المؤسسات البحثية بالمعنى المعاصر والمؤسسات التي تعمل في مجال التقييم والتنبؤ والإستطلاع بالإضافة إلى إنتشار الأمية التقانية وهجرة الأدمغة العربية ومشكلة التلوث البيئي ومشكلة عدم الإلمام الكافي بتفكيك الحزمة التقانية من اجل إكتساب المقدرة على إعادة تركيبها وتطويرها والقيود التعسفية والشروط التقييدية لعقود التقانة المنقولة والسرعة الهائلة في التطورات التقنية الدولية وإحتكار بعض الدول الصناعية من خلال شركاتها الوطنية للسوق الدولية للتقانة، بالإضافة إلى حظر الدول المتقدمة تصدير بعض التقانات لدول العالم الثالث ومنها التقانة الحيوية والهندسة الوراثية وتقانة الفضاء والليزر والمواد التركيبية(أمين، 1996، بتصرف).

**نماذج التجارب العالمية في صناعة لسياسات التربوية والتعليمية:** الاحتكاك بالعالم والتعلم أمران أساسيان، ومن المعروف أن التجارب ونتائجها لا تقلد، ولا تستورد حرفيا، فالذي ينبغي عمله هو استيعاب الروح الفكرية، والأخلاقية، والعلمية التي كانت ركيزة لها، ولأن دراسة تجارب بعض الدول يمكن أن يساعد بلداننا على تكوين تصورات لكيفية صنع الافكار الاساسية وانتخاب النخبة منها للمساندة والاسترشاد بها، وهكذا فإنه لا بد من التفتح العملي أيضا على هذه التجارب للتعرف على خصائصها، والآليات المستخدمة لتحقيق الإنجازات النوعية التي جعلتها تقفز بعيدا عن التخلف، ومكنتها من الدخول إلى فضاء التقدم في فترة زمنية محددة

**1- نموذج تجارب تحديث السياسات التربوية في دول مجلس التعاون الخليجي:** لقد أدركت دول مجلس التعاون الخليجي أن الإنسان هو مفتاح النهضة الحديثة التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها فهو الغاية وهو الوسيلة لذلك ركزت الخطط التنموية على تطوير القوى البشرية في إطار المحافظة على القيم العربية والإسلامية وكانت فعالية الإنسان في عملية التنمية هي الهدف الأعلى للسياسة التعليمية الخليجية لذا فأن دول الخليج تحرص على تحسين

تفاعل نظام التعليم مع احتياجات خطط التنمية، فالغايات المرسومة للسياسات التعليمية الخليجية.

تسعى دول مجلس التعاون الخليجي إلى تحقيق مؤشرات تبدأ بتأسيس مبدأ ديمقراطية الفرص التعليمية لجميع المواطنين، والدولة في مجلس التعاون الخليجي تقرر مسؤولية المجتمع كله عن توفير فرص التربية للأفراد ولكنها تعطي نفسها حق تمثيل المجتمع في تنفيذ السياسة التربوية وبهذا تكون واضعة هذه السياسة وتنفذها على أن التعليم حق للمواطن وحق لكل العاملين في الدولة من العرب الذين ساهموا في بناء نهضتها.

تعتمد دول مجلس التعاون الخليجي مبدأ أن الدولة مسئولة اجتماعيا عن تكوين المواطن حضاريا وثقافيا وفق مضامين الفكر الإنساني والتقدم التقني، والسعي إلى توصيل العلم والمعرفة إلى حيث يقيم المواطن، والتفاعل مع القطاع الاقتصادي وذلك عن طريق تحسين تفاعل النظام التربوي مع احتياجات خطط التنمية(مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (2003، بتصرف).

استجابت دول مجلس التعاون الخليجي لزيادة الطلب الاجتماعي على التربية مما ينتج عنه توجيه الطلاب نحو التخصصات المطلوبة، وعملت على تحقيق التوازن بين الجانب الكمي والجانب النوعي في التعليم يبدأ بمرحلة رياض الأطفال فالمرحلة الابتدائية فالمرحلة الثانوية. بالإضافة إلى بذل جهود جادة في سبيل القضاء على الأمية، وتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم الفني والتقني الذي ما يزال اقل من المستوى، والمساهمة في نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه وتجديده وتنمية الإحساس الجمالي عند الطلاب وتأهيلهم لتذوق روائع الثقافة في مختلف صورها وإتاحة الفرصة أمام كل فرد لكي يشارك في الحياة الثقافية.

كما بحث مكتب التربية العربي لدول الخليج في خططه سير العمل في تنفيذ برامج الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم في ضوء قرارات المجلس الأعلى لقادة دول الخليج التي تشمل العديد من الموضوعات، مثل سير العمل في تنفيذ برنامج تطوير وتحديث منهجي الرياضيات والعلوم، مع العمل الجاد لبناء الخطط المناسبة لتطوير التعليم بالدول الأعضاء، وتحقيق التوحيد والتنسيق والتكامل إلى جانب الاستفادة من التجديدات التربوية العالمية. ولاجل اضهار الحاجة الى التحديث السياسات والتوطين للتقنية نتطرق الى نموذج المملكة العربية السعودية باعتبارها دولة لها الارادة والامكانيات والقدرة على تنفيذ رؤيتها.

**نموذج تجربة المملكة العربية السعودية:** تتميز فلسفتها خاصة في صياغة أهداف التعليم التربوي تهتم بالتراث ومبادئ الشريعة الإسلامية ومرتكزاتها

الأساسية وتنفرد المملكة العربية السعودية بوجود نصوص واضحة في أهداف الجامعات لإعداد أجيال تعمل على مبادئ الإسلام وتسعى إلى خدمة أهداف المملكة ودورها في بناء الحضارة الإنسانية البعيدة عن الإلحاد والجنوح المادي.

وقد حددت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية الرؤية والرسالة والأهداف لإنماء الولاء لله سبحانه وتعالى وتزويد الطالب بالتربية الإسلامية التي تجعله يشعر بمسؤوليته أمام الله ويضع كل طاقاته في المثمر والمفيد من الأعمال، وإعداد مواطنين قادرين ومؤهلين على أداء واجباتهم في خدمة وطنهم دفعا" به إلى التقدم والرقي في ضوء مبادئ الإسلام الحكيمة ومثالياته. بالإضافة إلى تهيئة الفرصة أمام الموهوبين من الطلاب لمواصلة تعليمهم العالي في كل ميادين التخصص الأكاديمي.

وتوصلت دراسة البراهيم إلى أن السياسة التعليمية في المملكة تحافظ على الهوية الإسلامية مع تحقيقها إنجازات في التنمية البشرية, بالإضافة إلى وجود فجوة بين السياسات والأهداف من جهة والممارسات التطبيقية من جهة أخرى, وعدم تفعيل بعض بنود الوثيقة، وضعف الاهتمام بالسياسات والاستراتيجيات المسهلة لتطوير العمل وتحقيق فعاليته, كما أن أهداف السياسة التعليمية واسعة وغير محددة مما يعيق تحولها إلى برامج ومشروعات بالإضافة إلى غياب رؤية متكاملة للعملية التعليمية, بالإضافة إلى جمود السياسة التعليمية وعدم خضوعها للتطوير والتحليل الدوري. ثم قدمت الباحثة بعض المقترحات لتطوير عملية تحليل السياسة التعليمية في المملكة منها تبني رؤية مستقبلية للنظام التعليمي في المملكة, وضرورة إعادة صياغة السياسة التعليمية الحالية بما يتلاءم مع متطلبات العصر واحتياجات المجتمع مع الحفاظ على ثوابت الوثيقة, وتبني المرجعية المؤسسية والتحليل الدوري للسياسة التعليمية في المملكة.

ويتضح اتفاق الدراسات على أنه لا يوجد بند أو سياسة صريحة وواضحة تدعو إلى تقويم ومراجعة السياسة التعليمية كل فترة من الزمن أو إذا اقتضت الحاجة لذلك. كما أن هذا التقويم لم يتم على أرض الواقع منذ صدور الوثيقة منذ أكثر من 34 عامًا حتى اليوم للتأكد من قدرتها على تلبية حاجات المجتمع السعودي وعلى مواكبة التطورات العالمية والسياسات التربوية الناجحة(البراهيم, 2007، بتصرف).

تهدف أيضا للقيام بدور ايجابي في ميدان البحث الذي يكرس في مجال الفنون والآداب والعلوم والابتكارات وإيجاد حلول حكيمة لمتطلبات الحياة والاتجاهات التقنية في المجتمع، وتنمية التأليف الذي يسخر لخدمة العلم لإظهار الفكر الإسلامي وتمكين المملكة من أداء دورها القيادي في بناء

الحضارة الإنسانية القائمة على المبادئ السامية للإسلام التي تهدي الجنس البشري إلى الحق وتنقذ الإنسانية من أي جنوح مادي أو الحادي.

وقد بذلت المملكة العربية السعودية كثيرا من الجهود لتأكيد الوطنية في نفوس الطلاب فنجد المناهج التعليمية مليئة بما يبعث روح الوطنية فمثلاً مقررات التاريخ التي تبدأ من الصف الرابع الابتدائي تعطى الطالب "تاريخ مجتمعه ومواقف قادته الإصلاحية والبطولية, ويحاول أن يتمثل هؤلاء العظام في تاريخ مجتمعة, وبالتالي تنمو الرغبة في أن يكون مواطنا صالحا" (السيف، 1418هـ، 69).

وتوصلت دراسة المنقاش إلى أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وُضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عامًا، ولم يجرِ عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم, ولم تتوافق سياسة التعليم السعودية من ناحية المضمون تمامًا مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه.

قدمت الباحثة بعض المقترحات التي تفيد في تعديل هذه الوثيقة لتتواءم مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، منها الحفاظ على الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التعليمي في المملكة وإعادة صياغة بعض البنود, وتجزئة الأهداف العامة والشاملة إلى أهداف فرعية تشرح الهدف الرئيس بطريقة إجرائية, والتقويم والتعديل المستمران للسياسة التعليمية والنظر في مدى تفاعلها مع المشاكل والقضايا المستجدة, والتأكيد في الوثيقة على الاهتمام بجودة التعليم وفقًا للمعايير الحديثة, واستخدام الأساليب العلمية المقننة التي تضمن تحويل أهداف وثيقة سياسة التعليم إلى واقع وسلوك, ووضع برامج تنفيذ ومتابعة ومحاسبية مستمرة للتأكد من مدى تطبيقها وممارستها (المنقاش, 2006، 381 – 440).

ان المتتبع للسياسات التعليمية والتقنية في المملكة يلاحظ المحاولات الجادة على تجويد المنظومة التربوية وتوطين التقنية ولعل افتتاح جامعة الململك عبد الله للعلوم والتكنولوجية للعلوم والتقنية والمدن الصناعية المنتشرة في كل مناطق المملكة لهي خير دليل على وضوح الرؤية للحداثة في السياسات التربوية والتعليمية وبكل السياسات ذات العلاقة بها وخاصة الصناعة والتكنولوجية.

**نموذج تجارب دول الشرق الأوسط العربي:** حاولت هذه الدول بمسايرة التغييرات العميقة، وربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمواطنين وبدرجات متفاوتة فيما بينها من خلال إعادة النظر في سياسات التعليم التربوي والتعليمي بشكل كلي بحيث يتوافق مع كيفية توفير مخرجات

ملائمة لسوق العمل، والتأكيد على تطوير أداء التعليم الجامعي ووضع مؤشرات للأداء، بغية ضمان الجودة والتطوير المستمر لنظم التعليم التربوي وسياساتها والفلسفة القائمة عليها وإعادة صياغة أهدافها بما يتلائم مع التطورات المتسارعة وإشراك القدر الكافي من أصحاب القرار والخبرة وذوي الصلة في صياغة وصناعة تلك السياسات والأهداف، مع استخدام التكنولوجيا في بناء الأساليب الإدارية المستخدمة في الإدارة التربوية لتفعيل عاملي الوقت والمكان وتدريب العاملين بها على استخدامها بكفاءة وفعالية (السيد، 2002، 93).

وهناك اختلاف يظهر للعيان في التوجه العام لصناع هذه السياسات، فترى في مصر والسودان اعتبار التعليم العالي استثمار اجتماعي، وبدرجة اقل في الاردن ولبنان استثمار تجاري، وفي سوريا استثمار اجتماعي اقتصادي، وفي العراق ونظرا للظروف التي تمر بها فهي تعتمد منهج الامن القومي، ويرجع الباحث ذلك الى الامكانيات الاقتصادية والاجتماعية لهذه الدول. ويشخص التل التحديث في صناعة السياسات التربوية والتعليمية في بعض هذه الدول في ضوء المحاور الأربعة :

**1-سياسات التوسع في التعليم**: باعتبار أن التعليم مفتاح الحراك الاجتماعي، والفرصة الاقتصادية، والرفاهية، وتلبية حاجات الاقتصاد المتقدم، وتوفير مقومات عملية تحديث المجتمع.

**2-سياسات تحديث نظم وأساليب الدراسة الجامعية**: أثرت تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي بشكل جذري على نظم وأساليب التدريس الجامعي مما دفع الجامعات إلى مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم وخاصة أساليب التعلم الذاتي ، واهتمت بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لتحسين فعالية وكفاية الطالب والجامعة.

**3-سياسات توجيه البحث العلمي بالجامعات لخدمة المجتمع** : في ضوء التغيرات والتحولات العالمية تبذل الجامعات محاولات عديدة لربط البحث العلمي بقضايا المجتمع باعتبارها مؤسسات تساعد في عملية صنع القرارات، وتحليل السياسات ، وتكوين اتجاهات لدى الطلاب والباحثين نحو البحث والقدرة على حل المشكلات باستخدام المعرفة المتاحة والقدرة على التعلم الذاتي وغيرها.

**4-سياسات الاتجاه إلى جودة التعليم التربوي**: تبني الاتجاه بضرورة تقويم أداء الجامعات ووضع نظم للاعتماد لتحقيق الجودة والفاعلية في النظام الجامعي( التل، 1998، بتصرف).

ولا يمكن تصور سياسات التعليم في هذه الدول إلا وهي مرتبطا ارتباطا وثيقا بالسياسة التنموية والإستراتيجية والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية

والاقتصادية والثقافية لهذا لا بد من ترجمة متطلبات هذه التنمية إلى مضمون تعليمي مع الالتزام بالمرونة والحركة داخل العملية التعليمية لمواجهة تطورات التنمية.

تسعي هذه الدول إلى ربط مضمون التعليم وما يتصل به من احتياجات المجتمع ومطالبه من جهة أخرى، وتهدف السياسات التعليمية على تحقيق التوازن بين نوعيات التعليم مما يساعد على الوفاء بمتطلبات المجتمع من عناصر كفؤة في مراحل التعليم التربوي أو في مجالات الحياة الاقتصادية المختلفة.

تواجه هذه الدول عراقيل ميدانية في عملية الارتفاع بمستوى الخدمة التربوية بجميع جوانبها من ناحية المدرس أو التجهيز لتحقق خدمة تربوية وتعليمية متكاملة. ورفع كفاءة الأداء التربوي وتطوير بنى التعليم وأنظمته وإدارته، وتحقيق التوازن بين جوانب العمل التربوي، تطوير الكتب المنهجية واغنائها بالتطبيقات والتدريبات. بالإضافة إلى تنمية الحس البديعي في الطالب وتوجيهه الإدراك عناصر الجمال وتقديرها وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار، تنشئة المواطن العربي على التفاؤل وحب الحياة والثقة بالنفس، وإذكاء روح المشاركة من جانب المواطنين للإسهام مع الدولة في بعض جوانب العملية التعليمية وذلك لدعم الجهود الذاتية في مختلف المحافظات.

**نموذج تجارب دول المغرب العربي:** ورثت دول المغرب العربي المستقلة من الحقبة الاستعمارية الأوربية (الفرنسية، الاسبانية، الايطالية) الازدواجية الثقافية وهيمنة اللغات الأوروبية وتعدد العقليات حول مصدر التعليم النموذجي العصري. فقامت بعض الدول برسم أفاق السياسة التربوية التعليمية وفق خطط بدأت بالتعريب باعتباره امرأ أساسيا وضروريا يتماشى مع المقومات الوطنية والقومية، وتوسيع خريطة انتشار التعليم في الجندر المجتمعي(الذكور والإناث)، والتنوع الفكري باعتماد مدارس عالمية متنوعة تحقق هدف توجيه التعليم توجيها علميا وتقنيا لتحقيق النماء الاقتصادي من خلال سلوك سياسة واقعية في ميدان الإنفاق على التربية والتعليم في المستويات المختلفة.

تتصدى هذه الدول عراقيل بدأت في عدم تحقيق بناء الاتحاد المغاربي حتى في مجال صناعة السياسات التربوية والتعليمية، بالاضافة الى حماية الثقافة الوطنية وتنميتها والإرث الحضاري لشعوبها وقولبته وفق الشخصية الوطنية بعيدا عن الثقافات المتداخلة فيها سواء الغربية منها أو الشرقية المتعارضة مع الموروث العقائدي والفكري والإنساني لأهل المنطقة، وتوظيف ذلك في صيغ سامية في ميادين الفنون والآداب، وتكوين

الأطـر العليـا لسـد مختلـف حاجـات ومتطلبـات التنميـة المتوازنـة ومتطلبـات توطين التقنية وتكنولوجية المعلومات وبناء الوطن العالمي الذي بلا حدود ولا قيود متحيزة، إلا قوة المعلومة وسرعة إنتاجها واستهلاكها.

وتصف تقارير دولية التجربة التونسية في التعليم ب"الناجحة" رغم الامكانيات الاقتصادية المتواضعة حيث صنفتها الأولى على مستوى المغرب العربي في سياسة إصلاح التعليم وتأهيله. كما يتوقع أن تحقق هذه التجربة أهداف الأمم المتحدة التي تتضمن إلى جانب توفير التعليم للجميع عام 2015 محو الأمية بمعدل النصف وضمان نوعية تعليم أفضل والمساواة بين الذكور والإناث في التعليم. ويذكر في هذا الخصوص أيضا انه حسب التقرير العالمي السنوي لمنتدى 2009 ثم تصنيف - دافوس لسنة 2008 تونس ضمن كوكبة الدول الأكثر تقدما في مجال الاستثمار في العلم والمعرفة.

تسعى معظم دول الغرب العربي رسم معالم المجتمع الحداثي من خلال نموذج سياسات تربوية وتعليمية مشتق من معظم الدول الغربية مع لمسات محلية في الجوانب الاجتماعية والثقافية، مع التركيز الفعل التربوي في شمولية الواجب المجتمعي للارتقاء به، بما يجعل الحداثة انتقالا طوعية في سيرورة الأحداث أي ربطها بأصلها التاريخي لتعكس في تعالق مكوناتها "العلم، الاقتصاد، السياسة" صورة الإنسان الحداثي المؤمن بالتنازلات والتراضي والتسوية بحيث يسود لديه الاعتقاد أن ما ثمة من شأن ينهض على أساس صلب أو يستند إليه (المالكي، 2007، بتصرف).

وفي هذا السياق، تعمل بلدان المغرب العربي على تطوير قطاع الاتصالات والمعلوماتية ونشر الثقافة الرقمية وإرساء مجتمع المعرفة وعلى إعادة هيكلة برامج التكوين الجامعي باعتماد نظام إمد(إجازة، ماجستير، دكتوراه) بهدف تحقيق" المرونة والتناظر الدولي "مع إعطاء أهمية أكثر للتكوين في تكنولوجيات المعلومات والاتصالات وبواسطتها. لذلك فإن إصلاح التكوين وتطوير الكفاءات هما ضروريان لكل المهن والاختصاصات وخاصة في مجال علوم المعلومات والتوثيق التي ترتكز ممارسة المهنة و التكوين فيها أساسا على تكنولوجيات المعلومات والاتصال الحديثة (المقدمي، 2007، بتصرف).

**نموذج تجارب دول القارتين الأمريكية الشمالية والجنوبية:** يطغى نموذج النظام التعليمي الأمريكي في القارتين باعتباره نظاما لا مركزيا فقد ترك الدستور الأمريكي مسؤولية التربية لكل ولاية لتنظيم إدارتها بالطريقة التي تراها تناسب وحاجة المواطنين والمجتمع. بالإضافة إلى غرس القيم الأمريكية وتعميقها لدى المتعلمين ابتداء من القيام بالواجبات والمسؤوليات الوطنية والتمسك بالديمقراطية وانتهاء بحرية الفرد.

تسعى دول أمريكا الشمالية إلى بناء نظام اجتماعي يقدر على تحقيق المساواة في الفرص التعليمية لتمكين كل فرد من مواصلة التعليم كما ونوعا إلى أقصى درجة تسمح بها قدراته وإمكاناته واستعداداته ليكون مواطنا فعالا ومنتجا ومؤثرا في مجتمعه، وتعكس الثورة التكنولوجية والصناعة متانة وحداثة السياست المنتهجة في كل من التربية والتعليم والتكنولوجية.

إن النظام التربوي في اغلب دول امريكا الجنوبية يفتقر نوعا ما الى أجهزة فنية وإدارية بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة لمختلف البرامج والمشاريع التربوية بالمقارنة مع الولايات المتحدة الأمريكية وكندا التي تعد القوة السياسية والاقتصادية والثقافية الأولى في العالم رغم حداثة عمرها، فالتعليم الحديث والمتطور كان مصدر قوتها ولكن في الآونة الأخيرة أصبح إنفاق الولايات المتحدة على التعليم يتراجع مما أدى إلى ظهور التسرب والأمية. وقد تميزت دول أخرى مثل كندا والبرازيل والأرجنتين في الربط بين السياسات التربوية والتعليمية ومتطلبات التنمية، والبقية مازال يعاني في بناء البنية التحية للصناعة التربوية والتعليمية التي تفرضها العولمة، ومتطلبات صناعة سياسات تستوعب التقنيات الحديثة ومستلزماتها في التعليم والتدريب.

**نموذج تجارب دول شرق أسيا:** تتميز بواعث سياسات التعليم الفكرية والإدارية في بعض دول شرق أسيا كاليابان وماليزيا وسنغافورا وكوريا الجنوبية مثار إعجاب المفكرين الإداريين، ذلك إن نجاح هذا النمط من السياسات في تحريك عجلة التنمية وتوطين التقنية وتجويدها بهذه الصورة وبالسرعة الفائقة والذي انعكس على سياسات وفلسفة التعليم والتدريب والابتكار، وبواعث هذا التطور السريع لحاضنات التقنية واقتصاديات المعرفة التي يتميز بها هذا العصر، اذا اصبحت بعضها نموذج معتمد في صناعة السياسات التعليمية.

تؤكد السياسات التربوية والتعليمية في هذه الدول على حب العمل والانتماء للوطن والمثابرة والصبر وحب التفوق والانجاز والولاء والطاعة واحترام الإنسان وتقديره والتكافل والثقة بالنفس مما انعكس على العمل حيث أصبح طابعه تعاوني جماعي مبني على المشاركة والاحترام وأصبح الفرد الياباني يقدم مصلحة المنظمة على مصلحته وهمه تنفيذ الالتزامات المترتبة عليه العمل.

أصبح نسور أسيا أكثر حماسا واستعدادا للمشاركة في اتخاذ القرار العالمي كما إن أي قرار يجب إن يتخذ بناء" على أسلوب علمي مفصل للوقوف على البدائل المتاحة لأي موضوع ثم اختيار البديل الأمثل في جو من النقاش وتقبل الآراء والاقتراحات البناءة تلاقي الدعم والمكافأة من قبل

المسؤولين في الإدارة العليا، اليابانيون يتمسكون بالأخلاقيات الفضلى فيما يتعلق بالإصغاء لأي اقتراح أو عند تبادل وجهات النظر دون منازعات وتناقضات لا ضرورة لها مما يوفر جوا مناسبا لبحث ومعالجة أي مشكلة أو أي موضوع.

يعد النظام التعليمي أحد المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، حيث تم توجيهه سياسياً لتدعيم الولاء الوطني للنظام السياسي، وترسيخ القيم الجماعية وتغذية الأفراد بالمعتقدات التي تعلي من شأن الانتماء القومي، وتحث على التضحية بالمنفعة الشخصية في مقابل الصالح العام. فقد كرس التعليم لتلقين الأفراد نوعاً من الثقافة السياسية التي أدت إلى اكتساب معظمهم توجهات سياسية متماثلة بحيث لم يعد هناك مجال لقيام الصراعات والخلافات الحادة بينهم مما مهد السبيل لتعبئة سائر الموارد البشرية لأهداف التنمية الاقتصادية ومواجهة مشاكل التغير الاجتماعي والاقتصادي (عبد البديع، 1983م، 125).

تتميز طبيعة التنظيمات الأسيوية الحديثة تتصف بالنموذج العضوي الذي يعطي المرونة الكافية كما إن العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين أصبحت مؤشرا مهما للالتزام بالعمل المشترك والشعور بالانتماء، وان الاستثمار الأمثل للعنصر البشر يؤكد على وحدة المصالح بين المنظمة والعاملين، والتأني في العمل باعتباره سياسة التوظيف مدى الحياة. ويتميز النموذج الحديث لدول نسور أسيا بالسياسة التعليمية التي تهتم بسد حاجات الفرد للتفرغ لعمله، وتطوير ثقافة وسياسة استخدام المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار من خلال الفريق، والإلمام العام ويزيد الولاء التنظيمي ويتيح مرونة الحركة الوظيفية.

يتميز النظام القيادي الإداري لنسور أسيا بتعدد الحوافز أمرا نسبيا للعاملين، وانتهاج الساسة الفريدة لاختيار الدقيق للعاملين في مختلف المؤسسات، مع التدريب المستمر للجميع، وتبني سياسة التقويم الشامل والمستمر، والتأكيد على المسؤولية الجماعية. ؛ فالصين مثلا، قد استطاعت أن تعمل بسياسات الاعتماد على النفس على ضوء مخططات وطنية مدروسة في الصناعة والزراعة، والتنظيم الاجتماعي، والتعليم، والثقافة، والتكنولوجيا. ومن أبرز العناصر التي جعلت الصين تتحول إلى دولة قوية نجد عنصر الفلسفة الجماعية السائد في الحياة الوطنية عملا وسلوكا. تتمثل طبيعة التربية في الصين في الربط بين التعليم والعمل الإنتاجي لتنمية وتكامل الشخصية، وإدراك أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية على المستوى القومي. وهكذا يبدو واضحاً أن التعليم في الصين هو تعليم سياسي بالدرجة الأولى (عبود وآخرون، 1997، ص 350).

**نموذج تجارب دول الاتحاد الأوروبي:** تسعى الدول الأوروبية وباستمرار إلى ضرورة تعلم مهارات العمل والقيم الوطنية وعلى إدماج الاعتبارات المتعلقة بالمواطنة ضمنسياسات التعليم في كل مستوياته ابتداء من السنوات الأولى وانتهاء إلى التعليم الجامعي والمستمر وتعليم الكبار من خلال القيام بالمشاريع التربوية البيئية ضمن جميع المواد الدراسية وفي الأسابيع العامة، وجماعات النشاط من خلال النقاشات وتمثيل الأدوار، والاعتناء اكثر بسياسات التدريب مدى الحياة.

وتهدف برامج السياسة التربية والتعليم إلى تنمية الوعي بالحقوق والواجبات وفقاً لما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والأوضاع السائدة في المجتمع. وتعزيز الجوانب الإيجابية لشخصية الفرد، وتنمية الوعي النقدي والتحليلي لديه، وفهم الثقافات المختلفة واحترامه بما فيها الثقافة المحلية.

وتعمل السياسة التربوية والتعليمية لتنمية استعداد الأفراد لدراسة المشكلات المحلية والعالمية، وإدراك أهمية التعاون الدولي، وإدراك الفرد لدوره في النهوض بمجتمعه، والمساهمة في التنمية والسلام العالمي، بالإضافة إلى تنمية روح التضامن مع الأفراد والفئات الأقل حظاً في الثروة، والدول الأقل تقدماً. وتجمع معظم دول الاتحاد الأوروبي بين المنهج المستقل والشامل في تدريس التربية الدولية من خلال التعليم العام، حيث تضع مادة دراسية تحت مسمى التربية الوطنية، وأيضاً تضمن موضوعاتها في مختلف المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها (يحيى، 1420هـ، 16).

ترتكز أيضا السياسات التربوية والتعليمة في أوروبا اعتبار المعلم الجيد هو واحد من الاهتمامات الأكثر إلحاحا في الوقت الراهن التي تواجه صناع السياسة والجمهور والمعلمين المربين والمعلمين أنفسهم ( OECD , 2005, 26)، ومن حقيقة أنه على الرغم من سياسات كل من المفوضية الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية قد يشجع على مزيد من التقارب عبر الاتحاد الأوروبي ، والتنوع لا يزال السمة البارزة لتدريب المعلمين داخل أوروبا (Buchberger, & etal, 2000, 11). وبالتالي، فإنه ليس من المستغرب أن التدريس على نطاق واسع تعتبر خيارا جذابا للوظيفة، وذلك لإدخال برامج تعليم المدرسين تنافسية للغاية، والطلبات التي تأتي من أعلى مستوى من الخريجين (Macruairc, and Harford, 2008, 6-7).

**مقارنة ودراسة النماذج التربوية والتعليمة والواقع التقني العالمي:**

أصبحت السياسة التعليمية تحدد العلاقة الحتمية بين التنمية الشاملة للدولة، وبين التربية والتعليم،فالتخطيط للتعليم، والتخطيط للتنمية الاقتصادية

والاجتماعية أمران مترابطان يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وبرغم اختلاف هذه النماذج وتنوعها، إلا أنها غالباً ما تتبع النموذج العام الذي يتكون من مراحل التحليل لتحديد ما ينبغي تعلمه والتصميم، وتحديد مواصفات النظام التربوي التعليمي، والتطور وإنتاج النظام التعليمي، والتنفيذ لاستخدام النظام التعليمي والتقويم وتقرير كفاية النظام التعليمي، وهو ما يؤدي أحياناً إلى ردود فعل غير إيجابية لدى بعض التربويين الذين يرون في هذا المنهج تبسيطاً واختزالاً لعملية بالغة التعقيد مثل العملية التربوية، أو محاولة لميكنة هذه العملية وتفريغها من الطابع الإنساني المميز لها والحد من ابتكارية المتعلمين، وتقويم هذا النظام تكوينياً حتى يصل إلى المستوى المقبول من الفاعلية والكفاءة في تحقيق أهدافه، ويمكن لتقنية التعليم أن تحقق غايتها من توظيف التقنيات (مواد وأجهزة) في حل المشكلات التعليمية بأقصى قدر من الفاعلية والكفاءة، وأن تضع بصمتها المؤثرة على مخرجات التربية والتعليم وسياساته.

وبما أن السياسات التعليمة تمثل أحد أهم أركان السياسات العامة في جميع الدول، وهي أهم متطلبات التخطيط والنمو لجميع البلدان كونها مرشداً للتفكير والتقدير، وموجهة للأهداف، والوسائل، والإجراءات.

تحتاج الدول العربية إلى إعادة صياغة سياساتها التربوية والتعليمية تستجيب لمتطلبات التنمية والتدريب والتعليم للمخرجات البشرية المؤهلة في المجالات العلمية، والاجتماعية، والتربوية، والثقافية، والعسكرية، والفنية، والاقتصادية التي يحتاجها المجتمع في تحقيق الرخاء، وتدعيم النمو، والتطور في مختلف مستوياته المتعددة، كون إعداد الجهاز البشري، وتعليمه وتدريبه تدريباً متكاملاً في مختلف مستويات المهارة، يدعو إلى ضرورة التنسيق بين السياسة التعليمية التدريبية، والحاجة للكفايات المختلفة، و لايمكن أن يتحقق هذا التنسيق إلا بتخطيط تربوي سليم وسياسة تعليمية تدريبية واضحة تحكم التصرفات والمواقف، والمشاريع التعليمية والتربوية.

السياسات التربوية و التعليمية هي الأساس الذي يحدد حركة التربية المستقبلية للمجتمع في اتجاه الإعداد المتكامل لأجيال المجتمع وفق المثل العليا التي تتبناها المجتمعات باعتبار التعليم متغيراً رئيسياً من متغيرات النظام العالمي الجديد،ومعياراً من معايير القوة والتفرد والمنافسة وأحد أبرز طرق مواجهة التحديات العالمية في ثورة المعلومات والتكنولوجيا وغيرها من التحديات والتفوق الاقتصادي والتكتلات الاقتصادية والتغيرات الاجتماعية وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم.

تفتقر السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية إلى المواءمة بين متطلبات المجتمع وبين مايقدمه التعليم من تأهيل وتدريب لمخرجاته

التعليمية، والتوافق بين مخرجات النظام التعليمي ومايحتاجه المجتمع من كوادر مؤهلة ومتخصصة وفق خطط زمنية لتحقيق التقدم وتحقيق الأهداف وفي تحديد الأطر والأسس والمبادئ والقيم العامة للمجتمع.

تحتاج السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية إلى اعتماد التوءامة بين إمكانات المجتمع التي يمكن أن يوظفها لصالح العملية التربوية والتعليمية، وبين الأهداف والطموحات التي تسعى إلى تحقيقها التربية والتعليم، فلا جدوى من رسم سياسات تعليمية مثالية لا يمكن أن ينهض بها الواقع التربوي.

**بناء السياسات التربوية والتعليمية العربية بين الأمل والواقع:** إن بناء السياسة التعليمية في اغلب الدول العربية تفتقر إلى الترابط والتكامل لجميع الاهتمامات والتطلعات التي تحقق الوحدة والتكامل البناء لمقومات قطاعات وأجهزة ومؤسسات الدولة المختلفة. تحتاج السياسات التربوية التعليمية في المستقبل إلى تطوير الوعي الاجتماعي والثقافي في المجتمع تحتضن قيمها وعاداتها وتقاليدها المرعيّة وتصورها للمستقبل وما تحتاج إليه من قوى بشرية، وخبرات وتخصصات، ومهارات، وثروات طبيعية واقتصادية، وصناعية وبشرية وثروات معرفية.

إن المتتبع للإنتاج المعرفي والتكنولوجي الذي حققته بعض الدول النامية التي كانت في طابور التنمية وراء معظم الدول العربية يطرح التساؤل أين الأمل الذي كانت الشعوب العربية تطمح إليه، وماحجم الكارثة التي نحن في جحيمها، وكيف يمكن تشخيص الاحباطات والسياسات المستوردة الفاقدة للحياة في الحاضنات العربية. قفزت بعض الدول العربية قفزات نوعية خلال العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرون إلا أن المشخصات الأولية للسياسات التعليمية المعتمدة تحتاج إلى إعادة الهندسة لأجل توطين وتحصين الحاضنة التقنية والبيئة المجتمعية الفاعلة لإنتاج واستهلاك المعرفة.

تعاني السياسات التربوية والتعليمية المعتمدة في المجتمعات العربية الازدواجية بين الثقافة المشتقة منها السياسات المستوردة والأهداف المتوقع تحقيقها من رسالة هذه السياسات والرؤية التي على أساسها صيغت الرسالة وحددت الأهداف. تتوفر في المجتمعات العربية مقومات فعالة لصناعة سياسات تربوية تعليمية وطنية تخدم وتحقق طموحاتها المشروعة في التكامل والتعاون والتفاعل مع المجتمع الإنساني العالمي، وتساهم في الإنتاج والاستهلاك العالمي للمعرفة والخدمة الإنسانية، وعليه نوصي بتحديد وتشخيص هذه المقومات وطرح الأولويات والهيكلية الأساسية لتحقيق الرؤية اللازمة اعتمادها لأجل تهيئة الظروف الملائمة لامتلاك مقومات إنتاج البيئة الملائمة للحاضنات الأكاديمية اللازمة لتوطين التقنية.

**التعليم الالكتروني ودور السياسات التربوية في انتهاجه:** استطاع التعليم الإلكتروني بالمقارنة بالأساليب التقليدية للتعليم أن يتجاوز قيود المكان و الزمان ، والكم وساهم وبجدارة في توسيع فرص القبول في التعليم العالي و تجاوز عقبات محدودية الأماكن، وبعض العوائق التي تحد من إمكانية الالتحاق بالتعليم التقليدي كالسن والجندر في بعض مستويات التعليم وخاصة في الدول النامية، ويعتبر هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له.

ولأجل تفعيل ممارسات التعلم الإلكتروني وغيرها من التجارب الناجحة، تحتاج الدول العربية إلى استيعاب التجارب الناجحة التي شهدها هذا المجال في الدول المعنية وكذلك العمل على بناء وتحديد عناصر السياسات التي تتبنى مبدأ التعلم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتدريب.

تحتاج الدول العربية إلى العمل على انتهاج الحداثة في أساليب وطرق التعليم والبحث العلمي والعمل على توطين التقنية والتكنولوجيا التي تميز جودة صناعة سياسات التربية والتعليم وبهدف تزويد الشبكة بمخزون من الممارسات والسياسات التي يمكن الرجوع إليها وتقاسمها فيما بين دول العربية وفي الوقت ذاته الحرص على التماشي مع المفاهيم الأساسية لتنفيذ المشاريع المتفوقة في صناعة وإخراج التعليم الالكترونية والتي تتمثل في التعاون والمشاركة.

تحتاج صناعة السياسة التعليمية إلى تضمين ممارسات عملية في عملية تجزئة المحتوى إلى أجزاء متناسقة وتوصيلها وإتباع إستراتيجية تدريسية سليمة بالإضافة إلى تصميم التعلم وكيفية توظيف النص والصورة ضمن المحتوى، وإدارة وبجودة كيفية التخطيط والتنفيذ لأساليب ومواد ودعم وإدارة مجموعة التصميم وتنفيذ القرارات التي ترتبط بنواحي تخطيط المشاريع التربوية و التعليمية بكل أنواعها. يستدعي الإبداع في تطبيقات عملية على تفسير خطة التصميم وترجمتها إلى مادة تعليمية وكذلك تطبيقات عملية في كيفية التمييز بين أساليب توصيل التصميم التدريسي وتركيبة المجموعة وعمل سياسات لمشروع التصميم التدريسي وصياغة خطة دعم وإدارة مجموعة التصميم وتحديد وتنفيذ عملية توصيل المحتوى الذي يتطلع إلى التعليم في عصر التقنية ومتطلبات التميز والإتقان، والإحسان في مختلف أشكال ومراحل ومستويات التعليم، وهي رؤية ومحتوى وأهداف السياسة التعليمة الهادفة.

يوصي البحث بصناعة سياسات تخصصية للدورات التي تولي الجوانب التربوية عناية خاصة في تصميم المقرر الإلكتروني السليم، وترتكز

على نظريات التعلم المختلفة وخطط التصميم التعليمي ومراحله وإجراء تقييم الاحتياجات الأساسية وتحليل الأغراض والأداء، وأساليب الدعم والإثراءات الفنية. بالاضافة إلى صناعة سياسات تعليمية وتدريبية تستجيب لكل القضايا الأساسية ، ومنأهمها:

1-العمل على تبني رؤية شمولية في تطوير سياسات استيعاب العلوم والتقنية والابتكار.

2-تهيئة السبل الكفيلة بتعزيز وتطوير القدرات الوطنية في سياسات البحث العلمي والتطوير التقني وتنسيق جهودها، وضمان تلبيتها وتكاملها مع احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية المستدامة.

3-تطوير الأنظمة التي تحكم أداء المنظومة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار، ورفع كفاءة التنظيم والإدارة في المؤسسات العلمية والتقنية لتتلاءم مع المتطلبات الحالية والمستقبلية للتنمية الشاملة والمستدامة.

4- تطوير مختلف أوجه التعاون العلمي والتقني على المستوى الداخلي والإسلامي والدولي إتاحة المعلومات العلمية والتقنية وتيسير كافة السبل للوصول إليها في إطار نظم تتفق مع أهداف وظروف السياسات التربوية التي تهدف الى تحديث البنية التحتية للتعليم بما يواكب التطورات الحديثة.

5- تطوير برامج التعليم بحيث يشمل التعليم عن بعد والتعليم الافتراضي والتدريب أثناء الخدمة وتطوير المناهج الدراسية القائمة على الحفظ والاستظهار، وتنمي القدرة على الإبداع، والتأمل، والتفكير الناقد، وتعزز الحوار والانفتاح، واحترام الرأي المغاير.

6- وضع سياسات متكاملة توفر بنية تحتية وتؤدي إلى إعداد برامج كفيلة بتنمية قدرات الأطفال والشباب وصقل مواهبهم مع تفعيل السياسات التي تهتم بتنمية مهارات الموهوبين من شأنها الاستفادة من قدراتهم في عملية التنمية، وتمكين المرأة بما يرفع من نسبة مشاركتها في سوق العمل.

7- وضع سياسات واقعية تستوفي معايير الجودة الشاملة وتسهم في اكتساب المتدربين لمهارات ومعارف جديدة تتطلبها بيئة العمل المعولمة مع التركيز في التعليم العالي على التخصصات العلمية الحديثة التي يتطلبها اقتصاد المعرفة وتسهم في إنجاز عملية التنمية المستدامة (مثل الطاقات المتجددة، والتصحر، والطب البديل).

8- وضع سياسات لمجابهة معدلات البطالة من الخرجين، والتقويم المستمر لأداء المتعلمين في مؤسسات التعليم، وتوفير نظم للتغذية الراجعة عبر مستويات النظام التربوي، وتحسين المؤشرات الكمية والأنصبة التربوية، يساعد في وضع نظام اعتماد محلى واتباع السبل الكفيلة لضمان الجودة

واثبـات القـدرة علـى المنافسـة الدوليـة وتطبيـق المعـايير الدوليـة والاعتمـاد الدولي.

9- وضع سياسات ترسخ مفاهيم البيئة وحمايتها في المناهج الدراسية علي امتداد مراحل التعليم مع الاهتمام بالتدريب وإعطاء استقلالية كاملة للمؤسسات الإنتاجية والخدمية في إعداد برامج التنمية المكانية المتوازنة، وتحقيق الأمان الصحي حق من حقوق المواطنةباعتباره الاستثمار البشري في جوانب الأمان الصحي والمحافظة على تدفق المعلومات عن الصحة للأفراد وللمجتمع ككل ومساندة الأبحاث.

**المراجع:**


أمين، أحمد الحاج سعيد، (1996)." **إشكاليات توطين التقانة في الوطن العربي**"، (خبير المنظمة)، الإجتماع الأول للمنظومة العربية لتبادل المعلومات التكنولوجية(- AIDMO TIES) الرباط (11-12 ديسمبر 1996).

باشيوة، لحسن، (2008)."**التخطيط الاستراتيجي وتوجيه مسارات الحلول وفق النماذج وتنبؤاتها، دراسة حالة: "صناعة السياسات التعليمية واستراتيجياتها في الوطن العربي"**"، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، 17 - 20 صفر 1429هـ الموافق 24 -27 فبراير 2008م، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران ـ المملكة العربية السعودية.

بدون مؤلف، (2009)."**التعليم في تونس بوصلة النمو والحداثة**"، جريدة العرب، العدد 10/23، الموقع الالكتروني:
http://www.alarab.co.uk/previouspages/Alarab%20Daily/2009/10/23-10/sup04.pdf

البراهيم, هيا بنت عبدالعزيز بن محمد، (2007)."**تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ـنموذج مقترح-**"، رسالة دكتوراه, قسم الإدارة التربوية بكلية التربية, جامعة الملك سعود.

بغدادي، منار محمد إسماعيل، (2005)." **صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وإنجلترا والصين**"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

بكر، عبد الجوادز، (2002). "**السياسات التعليمية وصنع القرار**"، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.

التل، احمد، (1998)."**التعليم التربوي في الأردن**"، لجنة تاريخ الأردن، وزارة التربية والتعليم،عمان، الأردن.

حارب، سعيد عبدالله، (2009)."**التعليم العالي و تحديات التنمية الإجتماعية**"، مكتبة خليل الحدري (التعليم العالي وتحديات التنمية الاجتماعية)، الموقع الالكتروني::
**http://www.uqu.edu.sa**

الحربي، سعود هلال، (2007)."**السياسة التعليمية(مفاهيم و خبرات)**"، مكتبة العبيكان، حائل، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، محمد شحاتة، و عبد الحليم، حسن، (2009)."**المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية نموذج التعليم الإلكتروني**"، ندوة ( العولمة وأولويات التربية)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
رحمة ، أنطوان، (1989). "**سياسة تطوير التعليم التربوي في الوطن العربي مجالاتها وأولوياتها**"، ندوة سياسة تطوير التعليم التربوي في الوطن العربي ، دمشق، سورية.
رشاد، هادية محمد، (2002)."**البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية "بحوث ودراسات""**"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.
الرشيد، عبد الله بن أحمد، (1998)."**توطين التقنية السبيل الأمثل للنماء**"، مجلة (المعرفة)، عدد (35) بتاريخ (صفر 1419هـ )، الرياض، المملكة العربية السعودية.
رضا، محمد جواد، (1998)." **السياسات التعليمية في دول الخليج العربية**"، ط 3، عمان: منتدى الفكر العربي، الاردن.
سليمان، نجدة إبراهيم، (1998)."**رؤية مستقبلية لتقديم الجودة وضمان الجودة في التعليم التربوي في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية**"، مؤتمر تقويم الأداء الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مصر.
السيد، كريمات محمود، (1997)."**العبور بالتعليم الجامعي والتربوي إلى القرن الواحد والعشرين**"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة .
السيد، لمياء، (2002)."**العولمة ورسالة الجامعة رؤية مستقبلية**"، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
السيف، محمد بن إبراهيم، (1418هـ)."**المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي**"، المملكة العربية السعودية.
شيلي دى شوشمت، (2007)."**تأثيرات التعليم و الحداثة على المجتمع العربي المسلم**"، مجلة جامعة متشجن، الموقع الالكتروني:www.shelleychuchmuch.com/images/thesisinarabiclast.doc
صائغ، عبد الرحمن بن أحمد محمد، (2004)."**تربية العولمة وعولمة التربية: رؤي استراتيجية تربوية في زمن العولمة**". ورقة عمل مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية التي تنظمها كلية التربية – جامعة الملك سعود في الفترة من 1-1425/3/2هـ الموافق 20-2004/4/21م.
الطعامنة، محمد، و العلوش، طارق شريف، (2004)." **الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في الوطن العربي**"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.
عبد البديع، أحمد عباس، (1983)."**المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة**"، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، **مجلة السياسة الدولية**، ع 73، يوليو.
عبد الكريم ، نهى حامد ، (2009)."**صنع القرار في السياسة التعليمية**"، الدار المصرية اللبنانية، لبنان.
عبد اللطيف، نعمة، (2009)."**نحو سياسة تعليمية فعالة**"، طريق الشعب، ع(187) ، 74، الثلاثاء 19 أيار.
عبود، عبد الغني وآخرون، (1997). "**التربية المقارنة "منهج وتطبيق**"، القاهرة، دار الفكر العربي.
عيسى، احمد، (1979)."**سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، ط1، الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

القاسم، صبحي، (1998). "**التعليم التربوي في الوطن العربي**"، منتدى الفكر العربي، عمان الأردن.
المالكي، حبيب، (2007)."**المغرب التربوي- قضايا ووجوه**"، وزارة التربية الوطنية ، تونس.
محمد مراياتي، عمر فاروق البزري، باسيل خوري، أحمد الحاج سعيد، (1991)." **استراتيجية عربية لاكتساب العلم والتقانة واستخدامها لأغراض التنمية على المستوى العربي**". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الألكسو، ورقة وضعت في وحدة دراسات سياسات واستراتيجيات العلوم والتقانة في المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، دمشق، سورية.
مرياتي، محمد، (1999)."**نحو اكتساب التكنولوجيا في الوطن العربي مع تغيرات بداية القرن الحادي والعشرين**"، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا – الاسكوا، مجلة العلوم، الألكسو، تونس، كانون الأول/ديسمبر.
المشاط، عبد المنعم، (2009)."**السياسة التعليمية ومستقبل مصر**"، المكتبة الالكترونية المجانية، الموقع الالكتروني: http://lunajan.com/articles-action-show-id-706.htm
المقدمي، عبد الرزاق، (2007)."**التكوين في علوم المعلومات والتوثيق في بلدان المغرب العربي تحت تأثير التطور الجارف للتكنولوجيات الرقمية**"، الموقع الالكتروني:
http://amkadmi.neuf.fr/docts_PDF/article_HR_AbuDhabi.pdf
مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (2003)."**اجتماعات الدورة الـ17 للمؤتمر العام لوزراء التربية والتعليم والمعارف بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية** "، مدينة الدمام بالمنطقة الشرقية السعودية يوم الثلاثاء المقبل"11-3-2003" .
المنتفجي، جواد، (2007)." **السياسة التعليمية وأثرها في المناهج والخطط / دراسة تحليلية في مناهج مادة التربية الرياضية**"، مركز النور للدراسات، العراق.
المنقاش, سارة بنت عبدالله,(2006) ."**دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها**"، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1) المجلد 19 ،381 – 440.
نصار، سامي، (2005)."**قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة** "، الدار المصرية اللبنانية. ط1، رام الله، فلسطين.
يحيى ، حسن عايل، (1420هـ)."**مفاهيم التربية الوطنية الواردة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية الوطنية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**"، دراسة مقدمة للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

**References (English…):**

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. and Stephenson, J. (2000). "**Green Paper on Teacher Education** in Europe". Department of Education and Science.
Coolahan, J. (2003)."**Attracting, developing and retaining effective teachers: Country background report for Ireland**. Dublin: Department of Education and Science.
MacRuairc, G. and Harford, J. (2008)."**Researching the Contested Place of Reflective Practice in the Emerging Culture of**

**Performativity om Schools: Views from the Republic of Ireland"**, European Educational Research Journal, 7 (4).

OECD (2005) ."**Teachers Matter: Attracting**", developing and retaining effective teachers.

Shils, E. and Finch, H. (Eds). (1949)." **Max Weber on the methodology of the social sciences**", New York: The Free Press.

# التحديات التي تواجه جامعة القدس في تطبيق الجودة الشاملة
## دراسة ميدانية ـ جامعة القدس في الضفة الغربية

**الدكتور جمال حلاوة – جامعة القدس – معهد التنمية المستدامة**

**الملخص**

**التحديات التي تواجه جامعة القدس في تطبيق الجودة الشاملة**
**دراسة ميدانية ـ جامعة القدس في الضفة الغربية**

هدفت هذه الدراسة إلى التعّرف على التحديات التي واجهت، ولا تزال تواجه جامعة القدس في تطبيق مفهوم ومتطلبات الجودة الشاملة، وهل هنالك أي سبل تساعد في إمكانية تطبيقها، وما هي الأساليب الممكن استخدامها لتطبيق مبادئ ومتطلبات الجودة الشاملة، وهل تكمن المشكلة في عدم القدرة على تطبيق متطلبات الجودة الشاملة، أم في الإمكانيات أم في القيادة أم في سلوك العاملين؟ أم في الطلبة، أم في ظروف خارجية، وبالتالي تنعكس على إمكانية تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وما هي أوجه القوة والضّعف، كما برزت مشكلة الدراسة من حيوية العلاقة التي تربط هذه المواضيع بنجاح العملية الإدارية والأكاديمية للجامعة، حيث الجودة تعني التميز والوضوح والأداء.

من هنا فإن أهمية الدراسة ظهرت من أهمية تلاقي هذه العناصر عند أكبر قدر ممكن من نقاط الالتقاء والتقاطع الإيجابي، ومن كون أن جامعة القدس من كبرى جامعات الضفة الغربية، حيث تأسست عام 1978م، ويبلغ عدد موظفيها حالياً (1117) موظف، وعدد طلابها (14000) (تقرير جامعة القدس، 2010)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استخدام ثلاث طرق في جمع البيانات كمصادر مهمة في التحليل، وهي المقابلات الحرة من ذوي الاختصاص، وتحليل المضمون من وثائق وتقارير، والنشرات الصادرة عن الجامعة، ومن خلال موقعها الالكتروني، وكتب

ومراجع، ورؤية الباحث كموظف في الجامعة منذ تأسيسها، والمقابلات المقننة مع بعض المسئولين ذات العلاقة، وتم استعراض نتائج المقابلات، وتحليلها، وأين وصلت جامعة القدس في هذا المضمار، وكان من أهم النتائج ضعف القدرات المادية، بالإضافة إلى عدم تحديد متطلبات واحتياجات ومقومات نجاح الجامعة، وكان من أهم التوصيات البحث عن مصادر تمويل والتقنين في المصروفات غير الضرورية، بالإضافة إلى نشر ثقافة مفاهيم الجودة الشاملة.


ABSTRACT

Challenges Facing The University Of Alquds in The Application of Total Quality Management

Case Study - University of Alquds in the West Bank

The purpose of this study was to identify the challenges faced, and continue to face University of Jerusalem in the application of the concept and requirements of TQM, are there any ways to help in their applicability, and what methods can be used to apply the principles and requirements of TQM, and whether the problem lies in the inability to apply quality requirements overall, or in potential or in leadership or in the behavior of employees? Or in the students, or in external conditions, and thus reflected on the possibility of applying the requirements of total quality management, and what are the strengths and weaknesses, as highlighted the problem of study of the dynamic relationship between these topics successfully the process of administrative and academic of the University, where quality means excellence, clarity and performance. Hence, the importance of the study showed the importance of the convergence of these elements in as much as

possible the points of convergence and the intersection of positive, and the fact that the University of Jerusalem, one of the largest universities in the West Bank, was founded in 1978, and the number of employees currently (1117) employees, and the number of students (14000 ) (report of the University of Jerusalem, 2010), the researcher used the descriptive approach through the use of three methods of data collection sources are important in the analysis, the interviews free of specialists, and content analysis of documents and reports, and bulletins issued by the university, and through its website, books and references, and a vision researcher as an employee at the university since its founding, and interviews inhalers with some officials of the relationship, has been reviewing the results of interviews, analysis, and Where did the Al-Quds University in this regard, and it was the most important results twice the physical capacity, as well as you do not specify the requirements and needs and the viability of University, and was the most important recommendations of the search for sources of funding and cuts in expenditure is necessary, in addition to spreading the culture of the concepts of TQM.

- **مشكلة الدراسة**

برزت مشكلة الدراسة في الإجابة على بعض التساؤلات منها :

1. ما هو مفهوم ومتطلبات الجودة الشاملة بالنسبة للجامعة.
2. الإمكانيات البشرية والقدرات المادية.
3. ثقافة مجتمع الجامعة نحو تطبيق مفهوم الجودة الشاملة (إدارة، أساتذة، طلبة).
4. ثقافة المجتمع المحيط والذي له علاقة مع الجامعة.

- **أهمية الدراسة**

ظهرت أهمية هذه الدراسة من كون أن الجامعات عماد المجتمع، ومن أن التربية والتعليم هم نواة أي مجتمع، بالإضافة إلى أن جامعة القدس من كبرى جامعات الضفة الغربية، وأن تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في جامعة يعني مخرجات طلبة بنوعية وكفاءة عالية، وارتقاء لسمعة طيبة بين الجامعات.

- **أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. التعّرف على مفاهيم الجودة الشاملة بالنسبة للجامعات.
2. أين تقف جامعة القدس بالنسبة لتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة.
3. معرفة ثقافة مجتمع جامعة القدس (الداخلي والخارجي) نحو تطبيق مفاهيم متطلبات الجودة الشاملة.

- **أسئلة الدراسة**

سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل تشجع جامعة القدس تطبيق مبادئ وعناصر الجودة الشاملة؟
2. هل جامعة القدس تسير نحو تطبيق مفاهيم ومتطلبات الجودة الشاملة؟
3. هل لدى المجتمع ذات العلاقة بالجامعة ثقافة بمفهوم الجودة الشاملة؟
4. هل تتبع جامعة القدس الشفافية في تطبيق الأنظمة والقوانين؟ السلطة والمسؤولية؟ قبول الطلبة، مبدأ تكافؤ الفرص؟
5. هل تتبع جامعة القدس أسس العمل الإداري: اتخاذ القرارات، الاتصال، المشاركة، التنمية والتطوير وورش العمل، البعثات، المؤتمرات، التدريب، الانتماء، الأمن الوظيفي، الرضا الوظيفي، الترقية؟
6. هل الملاعب، الساحات، الكافيتريات، القاعات، الحدائق متوفرة بما يتناسب وعدد الطلبة؟
7. هل يتوفر في القاعات أجهزة وأدوات تسهل عملية شرح وعرض المحاضرة؟
8. هل الأبحاث الصادرة عن أعضاء الهيئة التدريسية ذات جودة عالية.
9. هل يوجد تحديات مادية ومعنوية وفنية تحول دون تطبيق متطلبات الجودة الشاملة؟

10. هل من الممكن الاستثمار بمردود مادي من خلال تطبيق متطلبات الجودة الشاملة؟
11. هل لدى الطلبة ثقافة الجودة الشاملة ومتطلباتها؟ من حيث المشاركة والاتصال والتعاون والانتماء والعلاقات داخل وخارج الجامعة؟

- **منهجية الدراسة**

استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استخدام ثلاث طرق في جمع البيانات كمصادر مهمة في التحليل، وهي المقابلات الحرة من ذوي الاختصاص، وتحليل المضمون من وثائق وتقارير، والنشرات الصادرة عن الجامعة، ومن خلال موقعها الالكتروني، وكتب ومراجع، ورؤية الباحث كموظف في الجامعة منذ تأسيسها، والمقابلات المقننة مع بعض المسئولين ذات العلاقة، وتم استعراض نتائج المقابلات، وتحليلها، وأين وصلت جامعة القدس في هذا المضمار.

- **مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الأكاديميين والإداريين في جامعة القدس.
حدود الدراسة
تمثلت حدود الدراسة في جامعة القدس من الناحية المكانية كهيكل تنظيمي، يتمثل في المباني والموظفين والطلبة والتي تقع في الحرم الرئيس - أبوديس.

- **الدراسات السابقة**

- دراسة Hazzard ( 1993) بعنوان مفهوم الجودة الشاملة الخاصة بالتعليم الجامعي، حاولت هذه الدراسة كشف نقاط القوة والضعف من خلال التطبيق العملي، كما ركزت الدراسة على كيفية ومدى إمكانية تطبيق متطلبات الجودة الشاملة، وتوصلت إلى صعوبة تطبيق متطلبات الجودة الشاملة، حيث عجز الإمكانيات المادية والبشرية، مع أنها كشفت عن كثير من نقاط القوة منها مشاركة العاملين، والتعاون بين الإدارة والعاملين، إلا أن نقاط الضعف تمثلت في التنسيق الكامل بين احتياجات الجامعة وترتيبها حسب الأولوية، والعجز المالي لتوفير الأجهزة والمعدات والموارد البشرية اللازمة.
- دراسة علاونة (2004) بعنوان مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية – جنين، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حيث هدفت إلى معرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في

الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (61) عضواً، وكان من نتائجها أن تطبيق معايير الجودة الشاملة أخذ نسبة عالية، بالإضافة إلى المحاولات المستمرة في التحسين والتطوير في مجالات التدريس والقاعات والتوسع، ومرافق واحتياجات مختلفة.

- دراسة Soltani (2004 ) بعنوان تقييم الأداء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، جاء فيها أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يخلق بيئة عمل جيدة وتعاون مثمر بين العاملين، كما أنه يزيد في الإنتاجية، وتحسينها وتطويرها.
- دراسة عشيبة (1998) بعنوان الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، هدفت إلى معرفة ما هي الجودة الشاملة في التعليم، وكيف نحددها وما هي متطلباتها ومعاييرها، وكيف تطبق في مجال التعليم، وما هي المشاكل والمعوقات التي تحول دون تطبيقها، وهل هي معايير ممكن تطبيقها أم لا، وخرجت الدراسة بصعوبة تطبيقها، لأنها تحتاج إلى برامج وإعادة تنظيم الهياكل التنظيمية، والاحتياجات المادية وتوعية العاملين والطلبة، وأسس وقواعد وتخطيط. هذا بالإضافة إلى اتخاذ قرارات حاسمة وإرادة قوية.
- دراسة ابونبعة ومسعد (2000) بعنوان إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الخاصة، حيث توصلت إلى أن هنالك صعوبة في تطبيق متطلبات الجودة الشاملة لأن الجامعات الخاصة تعتبر جديدة، وتطبيق قواعد المعلومات وجمع البيانات فيها لا يزال يواجه مشاكل كثيرة، وبالنسبة لاتخاذ القرارات فهي تكاد تكون لصاحب السلطة العليا أي مركزية، بالإضافة إلى المشاكل التعليمية المعروفة عن الجامعات الخاصة منها قبول المعدلات المتدنية.

- **الإطار النظري**

عرّف (البكري، 2001) إدارة الجودة الشاملة الخاصة بالتعليم بأنها منهج نظري وتطبيقي لعملية متكاملة ومتناسقة من المفاهيم والوسائل والأساليب والخطوات الإجرائية المنظمة والتي تهدف إلى ضمان استمرارية جودة المنتج أو الخدمة المقدمة.

كما عرفّها (Oakland, 2000) بأنها منهج شامل متكامل لتحسين النوعية والتنافسية والفاعلية والمرونة من خلال التخطيط والتنظيم واستيعاب جميع الأنشطة بمشاركة ألأفراد العاملين. بالإضافة إلى التركيز على الوقاية خير من العلاج.

أما إدارة الجودة الشاملة فعرّفت بأنها " عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة " ( Hixon, J:1992 : 6-24 )

وعرفّها (جمال، وعلي، 2010) بأنها الخصائص المتجمعة لمنتج أو لخدمة ترضي احتياجات الزبون، سواء كان الزبون هو المتلقي المباشر للخدمة أم المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كلاهما.

- أهمية الجودة الشاملة

لا شك أن تحقيق جودة الأداء هو حلم يراود جميع المنظمات، بصرف النظر عّما إذا كانت تنتمي إلى القطاع الخاص أم القطاع العام لأن تحقيقها يعني تحقيق الوجود، وهي التزام لا بديل له، وإلا أصبح وجود الإدارة أو استمرارها محاطاً بالشكوك (منصور، 2002).
كما تبين (سهيلة الفتلاوي، 2007) أن أهمية الجودة تأتي من مراحلها المتعددة والمتمثلة في التفتيش والفحص، ورقابة الجودة، وتوكيد الجودة، وحلقات السيطرة النوعية، وإدارة الجودة الشاملة.

- **أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة**

1. رفع مستوى الأداء العام للمنظمات.
2. تحسين نوعية الخدمات المقدمة.
3. المساهمة في اتخاذ القرارات، وبالمعلومات كماً ونوعاً.
4. زيادة ولاء وانتماء الأفراد العاملين في المنظمة، وزيادة التعاون فيما بينهم.
5. الاستجابة للتغيرات البيئية والتكيف معها.
6. تخفيض الوقت اللازم للانجاز .
7. تحقيق رغبات الزبون وإرضائه.
8. إمداد العاملين بالنظم وإجراءات العاملين.
9. ترشيد الإنفاق العام. (التميمي، 2007).

- **دعائم الجودة**

يقول (قاسم، 2006) تقوم الجودة على دعامتين أساسيتين لا يمكن لها أن تتحقق دون توافرهما معاً وهما جودة تصميم المنتج والمقصود بها تحديد خصائص معينة للمنتج تجعله قادراً على توفير إشباع معين أو تقديم خدمة مطلوبة وقد يختلف التصميم بالنسبة للمنتج حيث يعكس كل تصميم مستوى جودة معين يتناسب مع أوجه استخدام المنتج ومعايير المشتري في تقديمها، وتتمثل العناصر التي ينطوي عليها تصميم المنتجات في توصيف الجودة، وحدود التجاوز، ووسيلة القياس، وطريقة الصيانة، وتعديل التصميم.
أما جودة التنفيذ وهي الدعامة الثانية فهي تلك الطريقة التي تؤدي إلى إنتاج المنتج وفق المواصفات التي يحددها التصميم وتعبر جودة التنفيذ عن مدى مطابقة المنتجات للمواصفات المحددة سابقاً وتعتمد على عنصرين أساسين وهما:

1. إمكانية النظام الإنتاجي لإنتاج المنتج وفق المواصفات الموضوعة.
2. إمكانية قيام النظام بضبط الجودة لاكتشاف الانحرافات والتعرّف على درجة مطابقة المنتج ضمن الحدود المسموح بها وتتوقف إمكانية نظام الضبط على عدد من العناصر منها توفر الأجهزة المطلوبة وعادة حديثة وتكنولوجية، والخبرة، والأساليب الإحصائية، والجوانب الإجرائية، وتحديد الانحرافات.

- **عناصر إدارة الجودة الشاملة**

منذ أن بدأت اليابان الاستعانة بخبرات ثلاثة إحصائيين أمريكيين وهم كل من Juran و Demign و Shewhart بعد أن فشل في إقناع الشركات الأمريكية بتبني أفكارهم عن الجودة التي تتمحور في ضرورة مراقبة وقياس إجراءات العملية الإنتاجية ليتم في ضوء ذلك إجراء التعديلات اللازمة بهدف تحسين جودة الإنتاج حتى حققت الصناعة اليابانية سمعة متميزة عن الصناعتين الأمريكية والأوربية اللتين اضطرتا إلى أن تحذوا حذو اليابان في اعتماد فلسفة الجودة الشاملة مما أدى إلى ضرورة وأهمية إصدار المواصفة العالمية المعروفة الآيزو 9000 التي تم بموجبها تحديد المعايير والعناصر الأساسية التي ينبغي توافرها في نظام الجودة الشاملة أي أن رحلة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة لا بد ستأتي بتأييد منظمة المقاييس الدولية وفق

المواصفات العالمية للتصنيع والمعروفة World Class Manufacturing.
والعناصر المميزة لنظام إدارة الجودة الشاملة هي:

1. بحث ودراسة الأسواق ومعرفة تطلعات الزبائن.
2. تصميم وتطوير المنتج بما يتلاءم مع رغبات المستهلكين.
3. تخطيط وتطوير المبيعات.
4. التطابق مع المواصفات والمقاييس والمعايير المطلوبة.
5. الإنتاج أو تقديم الخدمات بصورة سليمة .
6. تحقيق الأهداف
7. التعبئة والتغليف.
8. البيع والتخزين.
9. التركيب وتوفير الخدمة، والمساعدة التقنية، وخدمات ما بعد البيع والتركيب وإعادة التصنيع في نهاية دورة حياة المنتج (البلداوي ونديم، 2007).

- **وضع قياس الأداء**

عادة ما تكون القيمة في الجودة بالنسبة للمنظمات من تسليم المنتجات أو/ و الخدمات إلى العملاء في الوقت المناسب وتسلسل الأحداث وتبدأ من احتياجات الزبون وتنتهي في تلبية هذه الاحتياجات، من رضا ورغبة لدى الزبون وأصحاب المصالح والمساهمين، وكل من له علاقة، وتركز عملية الأداء على التخطيط كما تركز على العملية نفسها من طرق الاتصال وبيئة العمل والالتزام والأفراد أنفسهم.
وتلعب دائرة التحسين المستمر التي لا تنتهي في قياس الأداء دوراً هاماً يتمثل في:

1. وضع الأهداف.
2. تحديد دور كل فرد.
3. تتبع التقدم في تحقيق الأهداف.
4. تحديد الفرص المتاحة.
5. مقارنة الأداء في المعايير الداخلية والخارجية.

حيث بينت الأبحاث أن 60% من المنظمات تستخدم سجل النتائج المتوازن ومع فإن كثير منها تناضل لجعلها تعمل لصالحهم (اسماعيل وآخرون، 2009).

- **القيم والاتجاهات**

تعرّف القيم بأنها المعتقدات التي يعتقد أصحابها بقيمتها ويلتزمون بمضامينها. فهي تحدد السلوك المقبول والمرفوض، مثل العادات والتقاليد، أما الاتجاهات فهي تنظيم متكامل من المفاهيم والمعتقدات والميول السلوكية مثل الانتماء إلى حزب معين أو جماعة معينة (محمد قاسم، 2009).

- **أخلاقيات الأعمال:** عرفّها (فلاح حسن، 2006) بأنها مجموعة القيم الاعتبارية والمعايير السلوكية التي يرسمها رجال الأعمال خلال نشاطهم اليومي ضمن إطار اتخاذ القرارات وحل المشكلات المتعلقة بفعاليتهم وأنشطتهم وانعكاس تلك القرارات وحلول المشاكل والمعوقات على البيئة المحيطة.
- **الثقافة التنظيمية: عرفّت الثقافة التنظيمية حسب (موسى اللوزي، 2002) بأنها مجموعة الأنماط السلوكية التي يتوقع المجتمع أن يلتزم بها، ولها ضوابط وقواعد تحدد سلوك الأفراد.**
- **الشفافية الإدارية: هي الوضوح والعقلانية والالتزام بالمتطلبات أو الشروط المرجعية للعمل وتكافؤ الفرص للجميع، وسهولة الإجراءات والحد من الفساد، وهي من أدوات التنمية الإدارية والمتطلبات الجودة (نزيه برقاوي، 1988)**
- **نبذة عن جامعة القدس**

انضمت جامعة القدس إلى اتحاد الجامعات العربية عام 1984م (الحلبي، 2009) وتضم جامعة القدس عدة مواقع في مدينة القدس وضواحيها، الحرم الرئيس في أبو ديس تبلغ مساحته (200) دونم، ويضم معظم كليات الجامعة، والمراكز والمعاهد والمتاحف، ومدرسة المعهد العربي، والحرم الجامعي في الشيخ جراح، يضم كلية هند الحسيني للبنات، وحرم الجامعة في بيت حنينا ويضم فرع لكلية العلوم الاقتصادية والإدارية ومقرها الرئيسي في أبوديس، كما تضم مبنى لرئاسة الجامعة وإدارة المكتبات، ومعهد الطفل، وحرم الجامعة في البلدة القديمة ويضم عدة مراكز تابعة للجامعة منها مركز دراسات القدس ومركز العمل المجتمعي، ومركز لتعليم الحاسوب، حرم الجامعة في البيرة ويشمل تلفزيون القدس التربوي، والمعهد العالي للآثار ومعهد الإعلام العصري، ومعهد الدراسات الإقليمية، ومركز الترقيم المعياري الدولي، ومركز سرطاوي لدراسات السلام ومركز التنمية في الرعاية الصحية الأولية ( تقرير جامعة القدس، 2007). كما يبلغ عدد موظفيها حالياً (1117) موظف (دائرة شؤون الموظفين، 2010)، وعدد

الطلبة (14000) (عمادة القبول والتسجيل، 2010). وتعتبر جامعة القدس جامعة العاصمة وتربط بين شمال الضفة الغربية بجنوبها.

**المنهجية وتحليل البيانات**

سلكت المنهجية عدة اتجاهات وذلك بإتباع المنهج الوصفي منها المقابلات مع ذوي الاختصاص، ثم تم تحليل ما جاء في هذه المقابلات من خلال الأسئلة الموجهة إليهم، وقد تم استخدام عينة الصدفة بالنسبة لتواجد أعضاء الهيئة التدريسية بالتحديد في مكاتبهم وأماكن تواجدهم، وأعضاء الهيئة الإدارية فبالنسبة للسؤال الأول: هل جامعة القدس تعمل على تشجيع الجودة الشاملة فقد أجاب 90% من المستقصى منهم بنعم، و6% لا أدري و4% لا. وفيما يتعلق بالسؤال الثاني والخاص، هل يمكن تطبيق الجودة الشاملة فكانت الإجابة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية 50% من عينة الدراسة بنعم، و40% لا أدري، 10% لا أدري، مما يدل على أن هذه النسبة عالية جداً ويوجد تخوف كبير من تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أما عن السؤال الخاص: هل تسعى جامعة القدس إلى تحقيق متطلبات الجودة الشاملة في الوقت الحالي، فقد أجاب ما نسبته 60% من المستقصى منهم لا أدري، 35% نعم، و5% لا، وبالنسبة للسؤال الخاص بجودة وبفعالية الأبحاث العلمية فقد أجاب ما نسبته 80% نعم، 12% لا أدري، 8% لا، وفيما يتعلق بالسؤال: هل هنالك تحديات مادية تحول دون تطبيق متطلبات وعناصر الجودة الشاملة، فقد أجاب 74% بنعم، 21% لا أدري، 5% لا، والسؤال الخاص: هل هنالك تحديات فنية تحول دون تحقيق متطلبات الجودة الشاملة فقد أجاب معظم المستقصى منهم وبنسبة 77% نعم، 20% لا أدري، 3% لا، والسؤال الخاص: هل يوجد استثمار علمي يرفع من شأن الجامعة إذا ما طبقت متطلبات الجودة الشاملة، فقد أجاب ما نسبته 55% لا أدري،45% لا، ما دل على عدم اكتراث المستقصى منهم بهذا الموضوع، أما عن السؤال الخاص: هل يوجد ثقافة لدى الموظفين وإلمام بتطبيق الجودة الشاملة وعناصرها 59% لا، 8% لا أدري، 33% نعم وأما عن السؤال: هل من الممكن تثقيف الطلبة في موضوع متطلبات الجودة الشاملة فقد كانت النتيجة 23% نعم، 32% لا أدري، و45% لا، وفيما يتعلق بالسؤال: هل مساحة جامعة القدس تتوافق مع متطلبات الجودة الشاملة حسب اعتقادكم فقد أجاب ما نسبته 74% لا، 16% لا أدري، 10% نعم والسؤال الخاص بمساحة القاعات ومتطلبات الجودة الشاملة التنمية المستدامة فقد كانت الإجابة 8% نعم 26% لا أدري، 66% لا، والسؤال الخاص باستخدام أجهزة الحاسوب في شرح المحاضرات فقد كانت 20% لا أدري، 7% نعم، 73% لا. ما دّل

على عدم استخدام التقنيات في المحاضرات إلا ما ندر.بالإضافة إلى السؤال الخاص بتوفر المختبرات وأدواتها لطلبة العلوم الطبية فقد أجاب ما نسبته 47% لا يوجد، 33% لا أدري، 20% نعم، فيما كانت الإجابة عن السؤال الخاص بمبدأ تكافؤ الفرص 50% نعم، 26% لا أدري، 24% لا، والسؤال الخاص بالأمن الوظيفي فقد حصل على ما نسبته 66% من الموظفين لا يوجد أمن وظيفي، 22% نعم، 12% لا أدري، أما الرضا الوظيفي فقد حصل على 76% على نعم، 19% لا، 5% لا أدري. وبالنسبة لسؤال نظافة القاعات والساحات فقد حصلت على ما نسبته 18% نعم بأنها نظيفة 5% لا أدري 77% لا بمعنى غير نظيفة، ونظام ترقيات الموظفين الأكاديميين فقد حصل على ما نسبته 78 % نعم أي أن معايير الترقيات تتم وفق أسس وأصول علمية، 17% لا أدري، 5% لا تسير وفق أسس علمية، أما عن السؤال الخاص بالبعثات فقد حصل على ما نسبته 83% نعم تشجّع، 14% لا أدري، 3% لا بمعنى لا تشجع جامعة القدس أعضاء الهيئة الأكاديمية في تكميل دراساتهم العليا، وبالنسبة للمؤتمرات فقد حصلت على نسبة 79% نعم، 16% لا أدري، 15% لا.

**المقابلات الشخصية**

- مقابلة مفتوحة مع مسئول نحو السعي إلى تطبيق عناصر الجودة الشاملة، قال فيها: لقد شهدت جامعة القدس في الآونة الأخيرة تطوراً ملحوظاً، نحن لا نستطيع حالياً أن نقول أننا وصلنا ولكن كل ما نستطيع قوله أن جامعة القدس لديها التحديات والعوائق المادية والفنية، ولا تنسى أننا نعيش في ظروف اقتصادية صعبة محلية وعالمية، ففي الوقت الذي كانت تعاني فيه من عجز في دفع رواتب الموظفين، وعجز في تحصيل أقساط الطلبة، كان هنالك اتصالات مع جامعات ومؤسسات محلية وخارجية لتطوير الجامعة، ودعمها مادياً من حيث الرواتب والبناء والعمران وفتح كليات ودوائر جديدة بهدف زيادة عدد الطلبة، ما ساهم في زيادة الدخل، مع أنك تعرف وضع الطلبة الاقتصادي ومشاكل دفع الرسوم، ما يجعل مشكلة الاستمرارية صعبة ومعقدة، والجودة الشاملة في المجال الأكاديمي، من قاعات، مساحة وعدد لدينا مشاكل في طريقها إلى الحل من ضمنها الأبنية الجديدة والتي تعرفونها مثل المكتبة وغيرها، وبخصوص الأنشطة والعلاقات العامة، والتسجيل والطلبة، والأمور المالية والأنظمة والقوانين، فهي في تطور مستمر، ومباني وأنشطة دائرة نظم المعلومات الإدارية والحاسوب والتقنيات والتنمية فيعتبر انجاز حققته جامعة القدس يميزها عن الجامعات الأخرى.

- مقابلة أخرى مفتوحة مع أحد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية: نحن نشجع تطبيق الجودة الشاملة في مجالات عدة منها التنمية والتدريب فلدينا معهد للدراسات العليا والبكالوريوس في التنمية ومحصلة التنمية إذا ما تحققت الجودة الشاملة، بالإضافة إلى أن الجامعة أصبحت تركز على نوعية الطلبة وأسلوب التدريس والبرامج ومقاعد الدراسة، والمساقات ومراقبة الدوام، وأسلوب دفع الرسوم وكيفية وضع العلامات وإرشاد الطلبة، وطبعاً نتابع طلابنا بعد التخرج ونعمل دراسات حول جودة المخرجات وهي التخصصات والكفاءات، وعمل دورات وورش عمل وإقامة مؤتمرات ورحلات بالداخل والخارج للطلبة والموظفين، ومنح دراسية وبعثات أيضاً.

- مقابلة مفتوحة أخرى مع أحد أعضاء الهيئة الإدارية: العمل على تطوير الجامعة مستمر ولا يتوقف واستقطاب أفضل المحاضرين والطلبة هو هدفنا لرفع شأن الجامعة، وهذا يعتبر من متطلبات الجودة الشاملة، ولكن أستطيع أن أقول أن جامعة القدس قفزت قفزة نوعية وفي فترة قصيرة، مثل تقديم الخدمات التعليمية للطلبة والمعلوماتية، والبحث عن احتياجات سوق العمل، ولدينا وحدة متابعة الخريجين الخاصة بطلبة جامعة القدس حيث تتابع أين ذهبوا كما تتابع نتائج تقييمهم في المؤسسات، وسلوكهم، وكفاءتهم.بالإضافة إلى معرفة المشاكل التي يواجهونها لتلافي حدوثها في المستقبل مع نوعية أخرى من الخريجين.
- مقابلة مع أحد أعضاء الهيئة الأكاديمية: نحن لدينا من المشاكل كباقي الدول النامية وجامعاتها تتعلق في كيفية تعزيز الثقافة التنظيمية وتثقيف الموظفين والطلبة، فيما يخص الجودة الشاملة حيث أن كل موظف وكل طالب يأتي من بيئة مختلفة ويحمل ثقافة إما البيئة التي تربى فيها بما تحمل من عادات وتقاليد ممكن أن تكون بالية وقديمة وليس لديه أي فكرة عما يحصل من تطورات في العالم، وحتى لا يعتبرها تطورات، ومنهم من يأتي من بيئة خارجية حيث درس في الخارج ولديه أفكار ولو مقبولة لمتطلبات الجودة إلا أنه يواجه صعوبات جمّة في ظل عقول متحجرة، هنا نحاول تنمية أفكارهم وسلوكهم بما يتماشى مع الحياة العصرية ومتطلباتها.
- وعن بعض الطلبة فقال: أن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الجامعة هي عملية التنسيق بين الأعمال والدوائر والموظفين، لا يوجد تعاون بين الموظفين أو بين الطلبة والموظفين فقد قال كل يوم أحاول عمل شيء معين توقيع كتاب مثلاً فيقول لي المسئول (هذا مش شغلي روح هناك، ثم أذهب إلى هناك فيرد الآخر هذا مش شغلي إنه عند فلان وهكذا، فيما أضاف

إذا حاول موظف مساعدتي فيقول البرنامج معطل أو الكهرباء مقطوعة و و .............) فالنهاية لا نعرف أين نذهب، وماذا نفعل.

- طالب آخر: يتساءل أين النظام؟ وأين القاعات؟ نحن نجلس فوق بعضنا البعض في المحاضرة، ولا مسئول يكترث، يوجد إرباك في العملية التعليمية، قاعة صغيرة فيها طلبة أكثر مما تحتمل وقاعة كبيرة فيها عدد قليل من الطلبة وكأنه لا يوجد تنسيق في هذا الموضوع، وقاعة مؤسس لها تدفئة لفصل الشتاء وتبريد للصيف ولا يعمل هذا أو ذاك، الساحات صغيرة ترى الطلبة وهم مكدسون في تجمعات قريبة من بعضها البعض، والملاعب قليلة وكأنها خاصة في طلاب التربية الرياضية، ولا ننكر أن الحدائق متوفرة والكافيتريات أيضاً وفيرة لكن إذا لاحظت جيداً فهي خاصة بالصيف وليس بفصل الشتاء وكما تعلم فإن فصل الشتاء في العام الأكاديمي أكثر من الصيف.
- طالب آخر نحن نشعر في التغيير والبناء في الجامعة ولكن للمستقبل وليس لنا فنحن سوف نتخرج في ظروف قاهرة وصعبة: من حيث الأدوات المستخدمة في القاعة وسعة القاعات وعددها، وندرة الأجهزة، وسد احتياجات الطالب، ورفاهيته أسوة بالجامعات الأخرى في العالم حيث نشاهدها في التلفزيون أو نسمع عنها من زملاؤنا، نحن نتطلع لشيء جديد وبرامج جديدة، مكتبة لا ينقصها معلومة أو مرجع، ومناخ تعليمي مستقر، فنحن لا نستطيع إنكار الكفاءات العلمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، لكن عملية التقييم استغلها بعض الطلبة وكأنها تهديد للمحاضر وأنا أعتبرها مؤشر نسبي وليست مطلق، فكثير من المحاضرين الذين يثقون بأنفسهم وقدراتهم يقول أنا (بعمل واجبي ولا أنظر إلى تقييم الطلبة).
- طالب آخر من إحدى الكليات العلمية: يتحدث فيها عن مشاكل النقص في المختبرات والأجهزة والمعدات، والمكتبات والمراجع حيث يقول نحن لسنا كلية أدبية فكل دراستنا عملية وتحتاج إلى أدوات وأجهزة للفحص والقياس والتشريح وما إلى ذلك، ولا ننكر زياراتنا من خلال الجامعة إلى الخارج ولكن ما نراه في الخارج هو الذي يستفزنا، مثل النظام والصحة والنظافة والمختبرات و العلاقات والمعاملات الإنسانية، نرى العلوم الطبية على حقيقتها.

- **النتائج**

بعد تحليل المعلومات توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها:

1. جامعة القدس تحاول تطبيق إدارة الجودة الشاملة رغم الصعوبات والتحديات المادية.
2. هنالك بالفعل أبنية جديدة وقاعات تتسع لأعداد متوقعة في المستقبل، ولكنها حقيقة من أهم مشاكل الطلبة المنتظمين حالياً.
3. التحسين المستمر ملحوظ في الجامعة ولكن بشكل بطيء ما يدل على أن التحديات المادية حجر عثرة في طريق تطبيق متطلبات الجودة الشاملة حيث حصلت على ما نسبته 74%.
4. تنمية الطلبة مستمرة من خلال التخصصات الموجودة في التنمية داخل الجامعة، بالإضافة إلى تنمية الموظفين والطلبة من خلال الدورات وورش العمل والمنتديات والبعثات والمؤتمرات.
5. أن أداء أعضاء الهيئة التدريسية جيد رغم التحديات والظروف الصعبة التي لا تتوفر في القاعات مثل النقص في الأجهزة والمعدات والتقنيات.
6. مشاكل الهيئة الإدارية تتركز على عدم التنسيق، وعدم ضبط الأمور الفنية والتقنيات، والقيم والاتجاهات لها أثر سلبي ينعكس على الأداء.
7. يوجد مشاكل كبيرة في التقنيات وأساليب وطرق التسجيل.
8. مبدأ تكافؤ الفرص حصل على نسبة متوسطة، والرضا الوظيفي حصل على نسبة جيدة، والأمن الوظيفي فقد حصل على نسبة متوسطة.
9. مساحة جامعة القدس حصلت على 74% أنها غير كافية، وثقافة الجودة الشاملة لدى موظفو الجامعة حصلت على نسبة غير مطمأنة، بالإضافة إلى مساحة القاعات فكانت متوسطة، وأجهزة الحاسوب بتقدير جيد.
10. يوجد بعض المشاكل في الشفافية والوضوح وتطبيق الأنظمة والقوانين، فالمؤسسة (المأسسة) في الدول النامية بصفة عامة لا تزال ضعيفة.
11. الترقيات والبعثات والمؤتمرات كانت نسبتها فوق الجيد، أما عن نظافة الساحات والقاعات فأخذت نسبة ضعيفة جداً.

- **التوصيات**

1. وضع صندوق شكاوي للموظفين الأكاديميين في دائرة الشؤون الأكاديمية، من أجل تفريغ مشاكلهم وملاحظاتهم، بحيث تتم دراستها بهدوء من قبل الجهات المعنية، ولا مانع إذا كان صاحب الموضوع متواجد.
2. وضع صندوق شكاوي في دائرة شؤون الطلبة من أجل الطلبة ومشاكلهم ولا مانع من تواجد صاحب الموضوع خلال دراسة موضوعه.
3. تدريس مساقات في الجودة الشاملة في الكليات والدوائر ذات العلاقة.
4. عمل دورات وورش عمل للطلبة والموظفين بما يختص بمفاهيم الجودة الشاملة.
5. إزالة أسباب التوتر لدى الموظفين والطلبة من خلال المصارحة والشفافية والجلسات المعلنة، بالإضافة إلى عمل رحلات تعمل على توطيد العلاقات العامة والعلاقات الإنسانية من أجل خلق بيئة تعليمية مستقرة.
6. تكوين لجان محايدة لحل مشاكل الموظفين والطلبة، ومتابعتها بشكل مستمر ودوري، بالإضافة إلى أن تكون هذه اللجان لديها القدرة على متابعة برامج ومساقات وتطورات الأداء.
7. البحث عن مصادر تمويل داخلية وخارجية بشتى الطرق، لأن العوامل المادية كانت من أسباب عدم تطبيق متطلبات الجودة الشاملة.
8. تشجيع كل من له علاقة في الجامعة سواء كان موظف أو طالب أو صديق وغير ذلك في البحث عن مصادر تمويل من أصدقائه أو معارفه لرفع ودعم الجامعة.
9. توفير الخدمات المقدمة للموظفين لتعزيز قدراتهم على العطاء والبحث العلمي من حيث المكاتب والمكتبات، والمؤتمرات، وورش العمل، والرواتب، والأمن الوظيفي، والرضا الوظيفي، والترقيات.
10. تعزيز أسلوب الشفافية والتعاون والمشاركة بين مختلف أعضاء الهيكل التنظيمي في جميع المجالات العلمية والنقاط المشتركة في العمل.
11. تطبيق الأنظمة والقوانين بعدالة على الجميع دون تمييز.
12. استخدام أساليب ألإدارة العلمية والمعايير الواضحة للتعامل مع الطلبة من حيث القبول والتسجيل والعلامات، والمعاملة.
13. توفير أساليب الراحة في القاعات من سعة، وإضاءة، وأجهزة ومعدات، وكراسي، وغيرها.
14. توفير الخدمات الطلابية في مختلف مراكز الجامعة وعدم تركيزها في موقع واحد.

15. مراقبة عمليات النظافة ومن هو الطرف الذي يهدف إلى المساس بالجامعة وأمنها ونظافتها، بحيث تكون العقوبة علنية.

# المراجع


- إياد التميمي (2007) بحث بعنوان إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الأداء، جامعة العلوم التطبيقية، الأردن.
- اسماعيل وآخرون (2009) Six Sigma وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ص 175-178.
- تقرير جامعة القدس(2010) صادر عن شؤون الموظفين.
- جمال حلاوة وعلي صالح (2010)، مدخل إلى علم التنمية، دار الشروق للطباعة والنشر، رام الله، عمان، ص191.
- سهيلة الفتلاوي (2007)، الجودة الشاملة في التعليم: المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص45.
- محمد عبد الله البكري (2001)، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، المجلة التربوية، 15، عدد 60.
- محمد قاسم القريوتي، 2002، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ص ص 177-188.
- معزوز علاونة (2004)، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- منصور العور (2002) تجربة القيادة العامة، لشرطة دبي في تحقيق الجودة والتميز المستمر، مجلة الإداري/ مسقط، عمان، ص269.
- موسى اللوزي، 2002، التنمية الإدارية، دار وائل، عمان، الأردن، ص 104.
- فلاح حسن، 2006، إدارة المشروعات الصغيرة، مدخل استراتيجي للمنافسة والتميز، دار الشروق، عمان، الأردن، ص 61.
- قاسم المحياري (2006) إدارة الجودة الشاملة في الخدمات، مفاهيم، عمليات، تطبيقات، دار الشروق للنشر والطباعة، عمان، الأردن، ص 37.
- نادية الحلبي (2009)، رسالة ماجستير بعنوان دور الحوافز في رفع كفاءة الأداء الوظيفي من وجهة نظر الموظفين الإداريين في جامعة القدس.
- نزيه برقاوي، 1988، الشفافية في عمليات التخاصية، مجلة أخبار التخاصية، مجلد رقم (1)، عدد (5)، صفحة 32.
- عمادة القبول والتسجيل (2010) جامعة القدس.
- عشيبة فتحي (1998) الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، بحث قدم إلى المؤتمر العلمي لمجلس إتحاد الجامعات العربية، بيروت لبنان، الدورة 33.
- عبد الحميد البلداوي وزينب نديم (2007) إدارة الجودة الشاملة و المعولية (الموثوقية)، دار الشروق للنشر والطباعة، رام الله، ص ص 79-81.

- عبد العزيز أبونبعة وفوزية مسعد( 2000)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، عدد1، مجلد 5، ص ص 131-174.
- Hazzard, T.1993, The Strengths & Weaknesses of Total Quality Management In Higher Education, New Direction for Institutional Research No71, Tom In Higher Education, P60-77.
- Hixon, Joan, & Lovelace K. (1992), "**Total Quality Management Challenge to Urban school**" Education 2 Leadership, 50(3), P.6-24
- Oakland, (2000), Total Quality Management, Butterworth Heinemann.
- Soltani (2004), Gennard j. Vander Meer R, Williams, T, Performance evaluation in the Context of TQM, A review of the Literature, International Journal of Quality & Reliability Management, V21, N4 PP377-396.

# تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة كما يراه المشرفون التربويون ومرشدو التعليم الجامع في فلسطين

## دراسة ميدانية

**د.إدريس محمد صقر جرادات**
مرشد التعليم الجامع والتربية الخاصة- مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل
وزارة التربية والتعليم العالي/فلسطين

**الخلاصة:**

هدفت الدراسة الى التعرف على الية تقييم المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة، وكذلك التعرف على اراء المشرفين التربويين ومرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في اداء المعلمات المنتدبات من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

وتحديدا يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

السؤال الأول :ما تقييم أداء المعلمات االمنتدبات لمراكز-مدارس- التربية الخاصة من وجهة نظر المشرف التربوي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين في تقيم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الدراسة(تخصص المعلمة،مؤهلها العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة-المرحلة الدراسية-، ونوع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة-المعاقين الذين تدرسهم (سمعية-بصرية-عقلية)؟

السؤال الثالث: ما الامور التي على المعلمة مراعاتها في التدريس ؟ ، و ما المساهمات الابداعية التي تقوم بهاالمعلمة؟ وما القضايا التي تواجهها في التدريس من وجهة نظر المشرف التربوي؟

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الميداني لدراسة العلاقة بين المتغيرات بتحويل اجابات افراد عينة الدراسة وعددهن 25 معلمة منتدبة لمراكز التربية الخاصة في الخليل وهي:مدرسة الصم والبكم التابعة لجمعية الصم الخيرية ومدرسة الكفيف التابعة لجمعية الكفيف الخيرية ومدرسة بني نعيم للصم التابعة لجمعية الهلال الأحمر ومدرسة النادي العالمي للصم ومركز الرجاء للتربية الخاصة التابع للهلال الأحمر الفلسطيني.

تم تحويل اجابات افراد مجتمع الدراسة الى تعبير نمطي قابل للقياس لتحليل العلاقة والحصول على النتائج احصائيا باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) .

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:
1-ان أعلى التقديرات لتقييم المشرفين التربويين للأداة ككل تتمثل في الالتزام بالدوام المدرسي،يليها أحترام المهنة والالتزام بالأنظمة والتعليمات، وأقل تقدير للفقرة مراعاة مبادىء القياس والتقويم في بناء الاختبارات.
2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.
3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير مؤهل المعلمة.
4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير نوعية الاعاقة التي تدرسها.
7-الأمور التي على المعلمة مراعاتها في تدريس المواد تمثلت بعمل مراجعة تراكمية ، واطلاع الطلاب على أهداف الحصة ، والتنويع في الأنشطة والوسائل والبدء بالمفاهيم المحسوسة .
8-أما اهم المساهمات الابداعية تمثلت في اعداد الوسائل التعليمية واوراق العمل، وادخال برامج تعليمية للفئات المستهدفة عن طريق الكمبيوتر وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وسائل الخدمة الذاتية.

9-واهم القضايا التي تواجه المعلمة في تدريس المباحث-المواد-صعوبة في توصيل المفاهيم للطلبة وخاصة الرموز والاشارات ، والتأخير في وصول منهاج بريل للطلبة المكفوفين.

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

أولا-التوصيات العامة:

- **تكثيف الزيارات الإشرافية من قبل المشرفين التربويين وموظفي أقسام المديرية من تعليم عام، تعليم جامع، تقنيات، نشاطات ورقابة إدارية لمراكز ومدارس التربية الخاصة.**
- **تثبيت المعلمات على كادر التربية والتعليم بعد انقضاء الفترة التجريبية والمحددة بثلاث سنوات حسب قانون الخدمة المدنية.**
- **عمل برنامج تدريب وتأهيل للمعلمات من خلال عقد ورشات عمل حول إدارة الصف وأساليب الاتصال والتواصل وعمل الوسائل التعليمية والنشاطات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.**
- **المشاركة في المسابقات ونشاطات المديرية.**
- **تحويل بعض المعلمات لتدريس مواد تخصصها.**
- **إدخال التقنيات التربوية في التعليم كالحاسوب ،البروجكتور ،جهاز L.C.D والتلفزيون التعليمي والأجهزة الصوتية.**

ثانيا- بحوث ودراسات مقترحة مستقبلية:

1-إجراء دراسات مقارنة بين تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة والمعلمين والمعلمات مسئولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكومية.

2-إجراء دراسات مقارنة بين أداء المعلمات المنتدبات لمدارس التربية الخاصة ومعلمات ومعلمي التربية الخاصة في غرف المصادر في المدارس الحكومية.

3-دراسة واقع معلمات التربية الخاصة في دول عربية وأجنبية ومقارنتها مع المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة في فلسطين.

**الإطار العام للدراسة:**

**المقدمة:**

تعتبر عمليتا التقويم والتقييم أساسيتان في العملية التربوية،اللتان تبدأن مع بداية عملية التعلم وتتخللها، وتستمر حتى نهايتها، ويتنوع التقييم بتنوع الأغراض التشخيصية، أو التحسينية أو التعليمية أو التوجيهية أو الإرشادية أو الإدارية.

تقيم الأداء يهدف إلى تنمية الإبداع والابتكار في أوساط العاملين بتوفير فرص لتحقيق الجودة الشاملة والعدالة بين الموظفين من خلال انتهاج الأسلوب العلمي لتنمية العاملين وتحفيزهم ومساعدتهم على تطوير أدائهم من خلال تحديد حاجات التطور المهني لديهم بتخطيط برامج التدريب والتأهيل.

تتم عمليتا التقييم والتقويم من خلال إتباع خطوات إجرائية من خلال اجتماع التقييم وحضور حصة وسماع وجهات نظر المدير والمسئول المباشر ثم تحديد علامة التقييم التي يستحقها الموظف وكتابة التوصيات.

مجالات التقييم التخطيط والقيادة والتطبيق المهني وتطبيق اللوائح والأنظمة والتعليمات والإدارة الصفية وجودة الأداء وتحمل المسئولية والتطور المهني والانتماء للمؤسسة وسلوكيات العمل والاتصال والتواصل.(أنظر:"نظام تقييم الأداء السنوي:لجان العمل الصحي 2007م).واختصاصات الوحدات التنظيمية الأساسية والوصف الوظيفي في مؤسسة لجان العمل الصحي).

نتيجة للدور الفاعل الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم العالي بالتعاون مع الجمعيات الخيرية وبرامج التأهيل الخاصة في مجال تقديم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتحقيق التعاون، والتكامل بين وزارة التربية والتعليم العالي، ومؤسسات المجتمع المحلي، ولنجاح عملية الدمج الأكاديمي والاجتماعي تم اعتماد مراكز تربوية على كادر التربية والتعليم ويكون هؤلاء المعلمون منتدبون للعمل في المدارس التربوية التابعة للجمعيات الخيرية وتؤدي خدمات تعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كدعم من وزارة التربية لهذه الجمعيات والمدارس الخاصة، ويتم زيارة هؤلاء المعلمون من قبل قسم الإشراف في المديرية مع فريق التعليم الجامع وذلك بزيارة حصص صفية وتقييم الأداء وكتابة تقارير لوزارة التربية والتعليم العالي، ويكون هذا التقييم سنويا ويتم زيادة عدد المراكز المنتدبة سنويا لدعم هذه المؤسسات التربوية التي تؤدي خدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من مكفوفين وإعاقات سمعية أو حركية أو عقلية.(انظر كتاب رقم وت ع/2060/20/3 بتاريخ 2004/3/7م )وكتاب رقم وت ع(2758/20/3 بتاريخ 2005/3/20م).

**مشكلة الدراسة:**

اكتسب الباحث خبرات من الحياة الأكاديمية والبحثية من خلال عمله في برنامج التعليم الجامع والتربية الخاصة في مديرية التربية والتعليم في الخليل ومديرية شمال الخليل، علاقات وثيقة مع مؤسسات المجتمع المحلي والمراكز البحثية، وعلى ضوء الملاحظات والتغذية الراجعة، الأمر الذي مهد السبيل لمتابعة سير العمل للدراسة والملاحظات التي يسجلها عن وجود مشكلة ما بالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم العالي لدعم ومساندة مراكز التربية الخاصة من خلال انتداب معلمات من الجمعيات ومراكز التربية الخاصة على كادر التربية والتعليم العالي للمساهمة بتخفيف العبء المالي عن كاهل هذه المؤسسات إلا أنه يلاحظ:

1-أن تعيين المعلمة بعقد سنوي يجدد تلقائيا ومطالبة المعلمة بالتثبيت الدائم في الوظيفة.

2-اعتماد ترشيح الجمعية والمركز للمعلمة المنتدبة، مما أوجد نوع من الازدواجية بين موظفات الجمعية والمركز التعليمي.

3-ازدواجية الانظمة والتعليمات المتبعة من قبل التربية والتعليم وأنظمة وتعليمات الجمعية ومركز التربية الخاصة بخصوص الدوام والاجازات .

4-تستغرق المعلمة عدة سنوات من أجل التصنيف والتثبيت على كادر التربية والتعليم في الوظيفة لتستفيد من قانون الخدمة المدنية المطبق على الموظفين الحكوميين ،مما يثير مخاوف المعلمة المنتدبة.

5-تعتبر نتيجة التقرير السنوي- السري- الذييتم تعبئته من المشرف التربوي ومرشد التعليم الجامع من خلال الزيارة السنوية في نهاية العام هي الاساس في عملية تجديد العقد أو الغائه.

6-مطالبة ادارة الجمعيات ومراكز التربية الخاصة المستمرة بضرورة زيادة عدد المراكز التعليمية الممنوحة سنويا لتفريغ بقية الموظفات على كادر التربية والتعليم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للاجابة عن الاسئلة الاتية:

السؤال الأول :ما تقييم أداء المعلمات االمنتدبات لمراكز-مدارس- التربية الخاصة من وجهة نظر المشرف التربوي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين في تقيم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى

لمتغيرات الدراسة(تخصص المعلمة،مؤهلها العلمي، سنوات الخبرة ، ومستوى المدرسة-المرحلة الدراسية-، ونوع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة-المعاقين الذين تدرسهم (سمعية-بصرية-عقلية)؟
السؤال الثالث: ما الامور التي على المعلمة مراعاتها في التدريس ؟ ، و ما المساهمات الابداعية التي تقوم بها المعلمة؟، وما القضايا التي تواجهها في التدريس من وجهة نظر المشرف التربوي؟

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.
2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير مؤهل المعلمة.
3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير نوعية الاعاقة التي تدرسها.

**حدود الدراسة:**
1- الحدود الموضوعية: تتضمن نموذج التقرير السنوي المعتمد من قبل الإدارة العامة للإشراف التربوي ودائرة الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
2- الحدود البشرية: تطبق الدراسة على المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل والتابعة لثلاث مديريات –(مديرية تربية شمال الخليل ووسط الخليل وجنوب الخليل) .
3- الحدود المكانية:تطبق الدراسة على المعلمات المنتدبات لمدرسة الصم والبكم ومدرسة الكفيف ومركز الرجاء للتربية الخاصة ومدرسة النادي العالمي للصم.

4- الحدود الزمنية: تطبق الدراسة على التقرير السنوي-السري- المعبأ من قبل المشرفين التربويين من العام الدراسي 2006-2007م لأن التقييم يتم في نهاية السنة الدراسية.

أهداف الدراسة:
تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:
1-التعرف على الية تقييم المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
2-التعرف على اراء المشرفين التربويين ومرشدي التعليم الجامع والتربية الخاصة في أداء المعلمات المنتدبات.
3-التوصل إلى مجموعة من الاجراءات التي تخدم المسؤولين وصناع القرار في الادارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة والاشراف والتأهيل التربوي والقياس والتقويم والدوائر ذات العلاقة.

اهمية الدراسة:
1- تعتبر هذه الدراسة من البحوث والدراسات القليلة التي تتناول هذا الموضوع، فهي دراسة بكر على حد علم الباحث.
2- قد تساهم هذه الدراسة في إضافة علمية الى المكتبة المحلية التي تفتقر الى مثل هذا النوع من الدراسات.
3- استفادة المعنيين من نتائج هذه الدراسة وتطبيقاتها بعد مرور سبع سنوات على البرنامج الانتدابي لمراكز التربية الخاصة.
4- القاء الضوء على التقرير السنوي- السري- والذي يتوقف عليه في اعتقاد بعض المعلمات، مصيرهن من تجديد العقد والاستمرار في العمل أو انهاء العقد.

هذه العوامل مجتمعة تعطي أهمية لهذه الدراسة.

**مصطلحات الدراسة:**

*برنامج التعليم الجامع: اعتمد البرنامج مبدأ حق التعليم لجميع الطلاب بغض النظر عن الجنس أو الدين أو الطائفة أو الاعاقة، ويحق لكل انسان يقيم على أرض فلسطين التعليم في المدارس الحكومية.
*مركز التربية الخاصة:مؤسسة خيرية غير ربحية تقدم خدمات تعليمية لفئة محددة من ذوي الاحتياجات الخاصة-سمعية او بصرية أو حركية أو عقلية وتشرف عليه جمعية خيرية.
*معلم منتدب:المعلم الذي يتلقى راتبه من وزارة المالية ، ويكون على كادر التربية والتعليم العالي الفلسطينية ، ولكن مكان عمله مراكز التربية الخاصة

التابعة للجمعيات الخيرية،والتي تقدم خدمات تعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"المعاقين".

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الميداني وذلك بتحويل إجابات أفراد مجتمع الدراسة إلى تعبير نمطي قابل للقياس، والحصول على النتائج احصائيا.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل والموزعة على المديريات الثلاث وتشمل: مدرسة الصم والبكم التابعة لجمعية الصم الخيرية ومدرسة الكفيف التابعة لجمعية الكفيف الخيرية ومركز الرجاء للتربية الخاصة التابع لجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني ومدرسة النادي العالمي للصم وعددهم25 معلمة وهن يشكلن عينة الدراسة.

**أدوات الدراسة:**

تعتمد الدراسة نموذج التقرير السنوي- السري- المعتمد من قبل الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي والإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة والمعروف باسم:"تقويم معلمي وزارة التربية والتعليم المنتدبين في مدارس التربية الخاصة" .("أنظر :أمر إداري رقم و ت/2083/3/11 بتاريخ 2007/3/14م الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية").

يعبأ النموذج من قبل المشرف التربوي ويطلع عليه مرشد التعليم الجامع والتربية الخاصة في المديرية بعد حضور حصة مع المعلمة داخل الصف ، وملاحظة ومشاهدة الاداء ، وبعدها يتم الجلوس مع المعلمة للإطلاع على الخطط والتحضيرات والانشطة والوسائل وبعدها يتم اعطاء التغذية الراجعة .

النموذج من النوع المغلق المفتوح،القسم الأول يضم عشرين فقرة ضمن التدرج الخماسي من 1-5 (دائما،غالبا،أحيانا،نادرا،إطلاقا)، والقسم الثاني يضم اسئلة مفتوحة يجيب عليها المشرف التربوي ومرشد التعليم الجامع والتربية الخاصة من خلال الجلسة التقييمية مع المعلمة مجتمعين معا.

**صدق الأداة:**

**استخدم الباحث صدق المحكمين حيث عرض النموذج على مجموعة من المشرفين والذين أشاروا إلى أنها تقيس ما وضعت لقياسه، ويستخدم نموذج التقرير السنوي من قبل المشرفين التربويين منذ العام 1998م ولغاية الآن، ويعتبر المشرف التربوي محكم في هذا المجال.**

**ثبات الأداة:**

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث كان معامل الثبات (0.84) : وهذا المعامل يدل على ثبات الأداة، وملاءمتها للدراسة.

مصادر الدراسة:

النشرات والكتب و نماذج التقاريرالسنوية- السرية- والسجلات وارشيف مديرية التربية والتعليم وسجلات الوارد من الوزارة والصادر عن مديرية التربية والتعليم العالي، وما كتب عن برنامج التعليم الجامع في الصحافة المكتوبة والمقروءة والمرئية والزيارات الميدانية والمشاهدات العينية ونماذج المتابعة الميدانية المعتمدة من قبل مرشدي التعليم الجامع في المديريات.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة ،قام الباحث بمراجعتها تمهيدا لإدخالها على جهاز الحاسوب-الكمبيوتر-، وقد تمت هذه العملية بإعطائها أرقاما معينة :أي بتحويل الإجابات التقييم اللفظية إلى رقمية، وأعطيت الإجابة دائما 5 درجات وغالبا 4 درجات وأحيانا 3 درجات ونادرا درجتان وإطلاقا درجة واحدة. بحيث كلما زادت الدرجة زادت درجة الممارسة، والعكس صحيح.

قد تمت المعالجة الإحصائية باستخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تي Test واختبار تحليل التباين الأحادي ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا واختبار شيفيه، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

الأدب التربوي والدراسات السابقة:

***ورشة عمل مناطقية لمناقشة الخطة الوطنية للتعليم الجامع2002م**

أشارت نتائج التقييم عام 2000م مدى التفاعل في تحقيق أهداف التعليم الجامع، وقد كانت فلسطين والإمارات العربية المتحدة من أولى الدول التي حققت أهداف التعليم للجميع، كما بين أيضا مدى التراجع في عملية التحصيل للمرحة الأساسية الدنيا . أنظر:*("جريدة مسيرة التربية ،(كانون أول 2003م) ،(العدد40) ،(السنة الرابعة) ،(صفحة 4) تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.)*

***دراسة مسحية للمراكز والمدارس في مجال التربية الخاصة( 2003م)**

تمت الدراسة من خلال توزيع-أمر إداري- تعميم على مراكز التربية الخاصة لتعبئة بيانات ومعلومات عامة عن الجمعية وتصنيفها ونوع الترخيص وعدد المراكز التعليمية الممنوحة لها من قبل وزارة التربية والتعليم ، ومعلومات عن الطلبة والعاملين فيها بناء على *كتاب من وزارة التربية رقم( و ت /428/3 بتاريخ 2003/1/18م).*

***ورشة عمل تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة الجدد 2005م**

تم خلالها التركيز على ضرورة توفير معلمين متخصصين ومتدربين مهنيا للعمل في مراكز التربية الخاصة وغرف المصادر، لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وإخراجهم من الدمج المبعثر، كما أشارت إلى ضرورة بناء خطة عمل فردية وتطبيقها على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.أنظر:*("جريدة مسيرة التربية (،شباط 2005م) ،العدد 46،السنة التاسعة ،الصفحة الثانية،تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية")*.

***ورشة تدريبية حول القيادة وحل المشكلات (2005م).**

شملت الورشة التدريبية على مواضيع القيادة وإدارة العمل المكتبي وإدارة المفاوضات، وتنظيم الوقت،والجهد ، وتطوير أداء الموظفين،واستخدام وسائل الاتصال ومستويات تأسيس فريق العمل والتعامل مع المشكلات وتسوية الخلافات، والتركيز على إعادة أعمار البنية التحتية وما دمره الاحتلال.*("جريدة مسيرة التربية ،،شباط 2005م ،العدد 46،السنة التاسعة ،الصفحة الخامسة ،تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية")*.

***وزارة التربية والتعليم العالي تنظم ورشة عمل تدريبية خاصة بفرق التعليم الجامع( 2007م).**

من خلال اللقاء مع د.بيتر فالير من جامعة مانشستر في بريطانيا ،بهدف بلورة رؤية حيال تطوير مواد مرجعية، وإعداد مساقات دبلوم مهني متخصص في التربية الخاصة والاطلاع على آخر التطورات التربوية الخاصة الحديثة تمهيدا لدمجها في خطط وسياسات الوزارة، والاستفادة من تقييمات وخبرات المشاركين.أنظر:("*جريدة القدس،2007/10/2م،العدد 13696ن،الصفحة 24* ".

عرض النتائج وتحليلها

**يتناول هذا الجزء عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها وفحص فرضياتها، وذلك بإيجاد الأعداد واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار تي (T-test) واختبار تحليل التباين الأحادي.**

**لقد تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي في تدريج أداة الدراسة: حيث أعطيت الإجابة دائما( 5 )درجات والإجابة غالبا (4 )درجات، والإجابة أحيانا( 3) درجات، والإجابة نادرا (2 )درجة والإجابة إطلاقا (درجة واحدة) .**

| رقم الفقرة في الاستبانة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| يلتزم بالدوام الرسمي | 4.680 | 0.476 |
| يحترم المهنة ويلتزم الأنظمة والتعليمات | 4.400 | 0.500 |
| يتعامل مع زملائه ورؤساءه في العمل | 4.200 | 0.500 |
| يدير ويضبط الصف بشكل جيد | 4.160 | 0.624 |
| لديه القدرة على إيصال المعلومات بطريقة مناسبة | 4.160 | 0.473 |
| يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للمرحلة والبحث | 4.080 | 0.640 |
| ينجز العمل المطلوب منه ويتحمل المسؤولية | 4.040 | 0.539 |
| يتسم بشخصية ومظهر جيدين | 4.004 | 0.282 |
| يوجد تفاعل بين المعلم والطلبة | 4.000 | 0.408 |
| آلية تقويم أداء الطلبة ملائمة | 3.960 | 0.455 |
| الأسلوب المتبع في التدريس مناسب للموضوع والطلبة | 3.960 | 0.539 |
| يشجع المشاركة الطلابية | 3.920 | 0.277 |
| يتابع نشاطات الطلبة الصفية | 3.880 | 0.440 |
| يعد خطة سنوية واضحة وشاملة | 3.880 | 0.526 |
| يقوم باستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فاعلة | 3.840 | 0.624 |
| دفاتر التحضير جيدة ومرتبة | 3.840 | 0.554 |
| يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة | 3.840 | 0.624 |
| يقوم بالتهيئة للموضوع | 3.840 | 0.624 |
| يستخدم أساليب التعزيز المنوعة | 3.720 | 0.891 |
| يراعي مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختيارات | 3.680 | 0.557 |

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

**للإجابة عن السؤال الأول وهو:** ما تقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز- مدارس- التربية الخاصة من وجهة نظر المشرف التربوي؟ **تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة والجدول التالي تبين ذلك:**

**جدول رقم ( 1 )**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأداة مرتبة تنازليا**

**يتضح من الجدول السابق أن أعلى التقديرات لتقييم المشرفين التربويين للأداة ككل تتمثل في الالتزام بالدوام الرسمي بمتوسط حسابي**4.68 **وبانحراف معياري 0.476. وهي الفقرة رقم 16. يليها الفقرة رقم 18 وهي يحترم المهنية ويلتزم الأنظمة والتعليمات بمتوسط حسابي** 4.4**وبانحراف معياري 0.50. أما اقل تقدير فقد احتلته الفقرة رقم 12 وهي يراعي مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختبارات بمتوسط حسابي 3.68 وانحراف معياري 0.557. أما التقديرات بشكل عام فقد كانت بدرجة عالية.**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

هل توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين في تقيم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الدراسة(تخصص المعلمة،مؤهلها العلمي، سنوات الخدمة،الدورات التدريبية ، ومستوى المدرسة)؟

**تم فحص فرضيات الدراسة، والنتائج كما يلي:**

**النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:**

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.**

**ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب التخصص، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات حسب متغير التخصص تم إجراء تحليل التباين الأحادي والجداول الآتية تبين ذلك:**

**جدول رقم ( 2 )**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير تخصص المعلم**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.005 | 0.002 | 2 | 0.026 | 0.974 |
| داخل المجموعات | 1.906 | 0.087 | 22 | | |
| المجموع | 1.911 | ــــ | 24 | | |

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص. حيث بلغت قيمة ف (0.026) وقيمة الدلالة الإحصائية(0.974) وهي غير دالة إحصائيا وعلية لا تقبل الفرضية الأولى.

والجدول ( رقم3 ) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير التخصص.

**جدول رقم ( 3 )**

نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير التخصص

| تخصص المعلمة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| علوم إنسانية | 20 | 4.01 | 0.23 |
| مواد علمية | 1 | 4.00 | 0 |
| لغات | 4 | 3.97 | 0.53 |
| المجموع | 25 | 4.00 | 0.28 |

**النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزي لمتغير مؤهل المعلمة. وقد تم فحص هذه الفرضية باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب المؤهل تم استخدام اختبار ت (T.Test). عند مستوى الدلالة α= 0.05 والجدول رقم( 4 ) يبين ذلك:

**الجدول رقم ( 4 )**
**اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل**

| المؤهل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دبلوم | 8 | 3.97 | 0.31 | 23 | 0.36- | 0.72 |
| بكالوريوس | 17 | 4.02 | 0.28 | | | |

**يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =0.05 بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل ، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، وعلية تقبل الفرضية الثانية.**

**النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:**
**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزي لمتغير المرحلة الدراسية. وقد تم فحص هذه الفرضية باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب المرحلة تم استخدام اختبار ت T.Test. عند مستوى الدلالة α= 0.05 والجدول رقم( 5 ) يبين ذلك:**
**الجدول رقم ( 5 )**
**اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة**

| المرحلة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دنيا | 15 | 4.00 | 0.26 | 23 | 0.09- | 0.93 |
| عليا | 10 | 4.01 | 0.33 | | | |

**يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =0.05 بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية-أساسية دنيا أو أساسية عليا_، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، وعلية تقبل الفرضية الثالثة.**

**النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:**

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزي لمتغير سنوات الخبرة وقد تم فحص هذه الفرضية باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير الخبرة، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب الخبرة تم استخدام اختبار ت T.Test. عند مستوى الدلالة α= 0.05 والجدول رقم( 6 ) يبين ذلك:**

**الجدول رقم ( 6 )**
**اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4-1 | 13 | 4.00 | 0.26 | 23 | 0.003- | 0.99 |
| 7-5 | 12 | 4.00 | 0.31 | | | |

**يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =0.05 بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة، حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا، وعلية لا تقبل الفرضية الرابعة.**

**النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم أداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربة الخاصة تعزي لمتغير نوع الإعاقة التي تدرسها. ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب نوع الإعاقة التي تدرسها، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات حسب متغير نوع الإعاقة تم إجراء تحليل التباين الأحادي والجداول التالية تبين ذلك:**

**جدول رقم ( 7 )**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير نوع الإعاقة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.092 | 0.046 | 2 | 0.557 | 0.581 |
| داخل المجموعات | 1.819 | 0.083 | 22 | | |
| المجموع | 1.911 | — | 24 | | |

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الطالب ذوي الاحتياج الخاص من حيث نوع الإعاقة التي يعاني منها. حيث بلغت قيمة ف (0.557) وقيمة الدلالة الإحصائية(0.581) وهي غير دالة إحصائيا وعلية تقبل الفرضية الخامسة. والجدول ( 8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير نوع الإعاقة.

**جدول رقم ( 8 )**

نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الإعاقة

| نوع الإعاقة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| عقلية | 8 | 4.04 | 0.05 |
| سمعية | 8 | 4.06 | 0.36 |
| بصرية | 9 | 3.92 | 0.338 |
| المجموع | 25 | 4.00 | 0.282 |

للإجابة على السؤال الثالث والمتعلق بالجزء الثاني من النموذج التقييمي من حيث:

أ.الأمور التي على المعلمة مراعاتها في تدريس المباحث:

- عمل مراجعة تراكمية في نهاية الفصل الدراسي للمبحث/المقرر الدراسي من قبل المعلمة.
- مراجعة الطلبة في الخبرات السابقة في بداية الحصة.
- اطلاع الطلاب على أهداف الدرس في بداية الحصة.

- البدء بالمفاهيم المحسوسة ثم الانتقال إلى شبه المحسوسة ثم المجردة.
- تفعيل دفتر المتابعة.
- الاستفادة من مصادر التعلم في المدرسة.
- التنويع في الأنشطة و التنويع في الوسائل السمعية والحسية والبصرية من حيث حسن توظيف الوسائل من الطباشير الملونة، المواد المحسوسة، لوحة المنازل، تلوين الحروف المتصلة بألوان مميزة تتفق مع لونها وهي منفصلة، وتوظيف المادة المسجلة والمصورة.
- استخدام الوسيلة في وقتها المحدد.
- وضع الوسيلة بعد الانتهاء منها في مكانها المحدد.
- التنويع في التعزيز لاستجابات الطلبة.
- استخدام دفتر التحضير في الصف للموضوعات التي تدرسها وتواصل مادة التخطيط اليومي والفصلي.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- ربط المادة بالبيئة المحلية وبخبرات الطلبة.
- التعبير عن مدلولات المفاهيم الواردة في الدرس بدقة وتدريب الطلبة عليها.
- التركيز على لفظ الحروف بطريقة سليمة مع مراعاة الحركات القصيرة والطويلة.
- عمل ملف خاص لكل طالب بأوراق العمل.
- صياغة واضحة ودقيقة ومتسلسلة للأهداف السلوكية.
- مهارة طرح الأسئلة وتنظيم إجابات الطلبة.
- وضع الخطط العلاجية وخطط التعليم الفردية.

ب.المساهمات الإبداعية التي تقوم بها المعلمة من وجهة نظر المشرف التربوي:

- إعداد الوسائل التعليمية للفئة المستهدفة (سمعية، بصرية، عقلية) .
- إعداد أوراق العمل للفئة المستهدفة.
- قدرة المعلمة العالية على فن التعامل مع الفئة المستهدفة وحسن التعامل والتعليم والاتصال مع ذوي الاحتياجات الخاصة .
- خطط التعليم العلاجية الجمعية والزمرية وخطط التعليم الفردية .
- تخطيط السمع والتدريب النطقي للطلاب ذوي الإعاقات السمعية.
- توظيف الوسائل التعليمية التي تناسب مع الحالة التي يتم التعامل معها.

- تنفيذ دورات و ورشات عمل للمعلمات في المدرسة.
- تفعيل المختبر والأجهزة المختلفة لتناسب الفئة المستهدفة
- تدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على استخدام الكمبيوتر.
- إدخال برامج تعليمية للفئات المستهدفة عن طريق الكمبيوتر حسب الحاسة المستخدمة.
- القدرة المتطورة على استخدام نظام بريل، ولغة الإشارة
- مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على الدمج الاجتماعي في المجتمع المحلي.
- إعداد مواد تدريبية تناسب التطور والنمو في مجالات متنوعة .
- تدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وسائل الخدمة الذاتية بالصورة والصوت والسلوك واللوحات الجدارية.

ج.القضايا التي تواجه المعلمة في تدريس المباحث من وجهة نظر المشرف التربوي:

- وجود صعوبة في توصيل بعض المفاهيم للطلبة وخاصة الرموز والإشارات.
- الفروق الفردية بين الطلبة .
- التعامل مع الطلبة بهدف الدمج . للمبصرين والمكفوفين وذوي الإعاقات المزدوجة.
- منهاج بريل والتأخر في وصوله بين يدي الطلبة المكفوفين.
- إعداد الوسائل التعليمية لتناسب الطلبة في مباحث اللغة العربية و اللغة الانجليزية والرياضيات
- إعداد أوراق العمل.
- ضعف تعاون المجتمع المحلي.
- تفاوت درجة تقبل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.
- صعوبة السيطرة على الحواس عند بعض الطلبة.
- النطق وصعوبة التعبير لدى الطلبة الصم وذوي الإعاقات العقلية.
- مهارات الاتصال والتواصل.

مناقشة النتائج:

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1-ان أعلى التقديرات لتقييم المشرفين التربويين للأداة ككل تتمثل في الالتزام بالدوام المدرسي،يليها يحترم المهنة ويلتزم بالأنظمة والتعليمات، وأقل تقدير للفقرة يراعي مبادىء القياس والتقويم في بناء الاختبارات.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير تخصص المعلمة.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير مؤهل المعلمة.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لتقييم اداء المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير نوعية الاعاقة التي تدرسها.

7-الأمور التي على المعلمة مراعاتها في تدريس المواد تمثلت بعمل مراجعة تراكمية ، واطلاع الطلاب على أهداف الحصة ن والتنويع في الأنشطة والوسائل والبدء بالمفاهيم المحسوسة .

8-أما اهم المساهمات الابداعية تمثلت في اعداد الوسائل التعليمية واوراق العمل، وادخال برامج تعليمية للفئات المستهدفة عن طريق الكمبيوتر وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وسائل الخدمة الذاتية

9-واهم القضايا التي تواجه المعلمة في تدريس المباحث-المواد-صعوبة في توصيل المفاهيم للطلبة وخاصة الرموز والاشارات ، والتأخير في وصول منهاج بريا للطلبة المكفوفين.

من خلال عرض وتحليل النتائج لوحظ تلاشي الفروق الفردية بين أفراد عينة الدراسة للأسباب التالية:

-مشاركة المعلمات في دورات تأهيلية متخصصة وبرامج تربوية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الجمعية ومركز التربية الخاصة التي تعمل فيه.

-المعلمات المنتدبات تم تعيينهن من خلال توصية إدارة الجمعية بكتاب إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على اعتبار أن طبيعة عملهن تتطلب مهارات وكفايات أكثر من التخصص.

-المتابعة والإشراف المباشر من قبل مدير الجمعية ومديرة مركز التربية الخاصة،حيث تبذل المعلمة أقصى جهدها للمحافظة على وظيفتها.
-اطلاع المسئول المباشر على نقاط القوة ونقاط الضعف عند المعلمة، وبالتالي تعمل المعلمة على تطوير نفسها مهنيا.
-رغبة المعلمة ودافعيتها القوية نحو العمل.
-تقبل المعلمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
-إعداد وإنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها لتتناسب مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
-التركيز على أوراق العمل والمواد العينية المحسوسة.
-امتلاك المعلمة الكفايات النفسية العالية من طول بال وصبر للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
تعاطف المشرفين التربويين من خلال زياراتهم الميدانية لمدارس التربية الخاصة حين مشاهدتهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
-نجاح المعلمات في امتحان القبول و المستوى الوظيفيي للتوظيف حين التقدم للوظيفة الحكومية وحصولها على علامات عالية.
-مستوى الأداء العالي لمعلمات التربية الخاصة حين التحاقهن في مركز وظيفي كمعلمة تربية خاصة في المدرسة الحكومية –معلمة غرفة المصادر للتربية الخاصة.
-اشتراط وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمعلمة التربية الخاصة أن تمتلك خبرة في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

أولا-التوصيات العامة

- **تكثيف الزيارات الإشرافية من قبل المشرفين التربويين وموظفي أقسام المديرية من تعليم عام، تعليم جامع، تقنيات، نشاطات ورقابة إدارية لمراكز ومدارس التربية الخاصة.**
- **تثبيت المعلمات على كادر التربية والتعليم بعد انقضاء الفترة التجريبية والمحددة بثلاث سنوات حسب قانون الخدمة المدنية.**
- **عمل برنامج تدريب وتأهيل للمعلمات من خلال عقد ورشات عمل حول إدارة الصف وأساليب الاتصال والتواصل وعمل الوسائل التعليمية والنشاطات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.**
- **المشاركة في المسابقات ونشاطات المديرية.**
- **تحويل بعض المعلمات لتدريس مواد تخصصها.**
- **إدخال التقنيات التربوية في التعليم كالحاسوب ،البروجكتور ،جهاز L.C.D والتلفزيون التعليمي والأجهزة الصوتية.**

ثانيا- بحوث ودراسات مقترحة مستقبلية:

1-إجراء دراسات مقارنة بين تقييم أداء المعلمات المنتدبات في مدارس التربية الخاصة والمعلمين والمعلمات مسئولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكومية.

2-إجراء دراسات مقارنة بين أداء المعلمات المنتدبات لمدارس التربية الخاصة ومعلمات ومعلمي التربية الخاصة في غرف المصادر في المدارس الحكومية.

3-دراسة واقع معلمات التربية الخاصة في دول عربية وأجنبية ومقارنتها مع المعلمات المنتدبات لمراكز التربية الخاصة في فلسطين.

**قائمة المراجع والمصادر**


– المادة التدريبية في القياس والتقويم ، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي ،وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007م.

أمر إداري ،وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،كتاب رقم وت ع/2060/20/3 بتاريخ 2004/3/7م )وكتاب رقم وت ع (2758/20/3 بتاريخ 2005/3/20م).

-أمر إداري رقم و ت/2083/3/11 بتاريخ 2007/3/14م الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية").

*-"جريدة مسيرة التربية ،(كانون أول 2003م) ،(العدد40) ،(السنة الرابعة) ،(صفحة 4) تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.)*

-أمر إداري ،وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية *كتاب من وزارة التربية رقم( و ت /428/3 بتاريخ 2003/1/18م).*

*-("جريدة مسيرة التربية (،شباط 2005م) ،العدد 46،السنة التاسعة ،الصفحة الثانية،تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية").*

*-.("جريدة مسيرة التربية ،،شباط 2005م ،العدد 46،السنة التاسعة ،الصفحة الخامسة ،تصدر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية").*

:-("*جريدة القدس،2007/10/2م،العدد 13696نالصفحة 24 " .*

:"نظام تقييم الأداء السنوي:لجان العمل الصحي 2007م).واختصاصات الوحدات التنظيمية الأساسية والوصف الوظيفي في مؤسسة لجان العمل الصحي 2008م).


الملاحق

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)التقرير السنوي لتقييم المعلمين المنتدبين في مدارس التربية الخاصة

اسم المديرية:......................... اسم المدرسة:.................................

اسم المعلم/ة:.......................... رقم الهوية...................................

المؤهل العلمي:....................... المباحث التي يدرسها:.....................

الصفوف التي يدرسها:..............

تاريخ توقيع العقد: / / م تاريخ الزيارة: / / 200 م

رقم هوية المعلم:.....................

الدورات التي حضرها هذا العام 200

1............. 2............. 3........................................

| الرقم | البند | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | يعد خطة سنوية واضحة وشاملة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .2 | دفاتر التحضير جيدة ومرتبة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .3 | يقوم بالتهيئة للموضوع | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .4 | الأسلوب المتبع في التدريس مناسب للموضوع والطلبة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .5 | يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .6 | يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للمرحلة والبحث | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .7 | يتابع نشاطات الطلبة الصفية | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .8 | لديه القدرة على إيصال المعلومات بطريقة مناسبة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .9 | يدير ويضبط الصف بشكل جيد | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .10 | يقوم باستخدام الوسائل التعليمية بطريقة فاعلة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .11 | آلية تقويم أداء الطلبة ملائمة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .12 | يراعي مبادئ القياس والتقويم في بناء الاختيارات | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .13 | يشجع المشاركة الطلابية | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .14 | يستخدم أساليب التعزيز المنوعة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .15 | يوجد تفاعل بين المعلم والطلبة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .16 | يلتزم بالدوام الرسمي | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .17 | يتعامل مع زملائه ورؤساءه في العمل | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .18 | يحترم المهنة ويلتزم الأنظمة والتعليمات | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .19 | ينجز العمل المطلوب منه ويتحمل المسؤولية | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| .20 | يتسم بشخصية ومظهر جيدين | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**أمور على المعلم/ة مراعاتها**

1.......................................................................................

2.......................................................................................

**أمور تم الاتفاق عليها مع مدير/ة المدرسة للمتابعة:**

1.........................................................

2.........................................................

**مساهمات إبداعية للمعلم/ة في مجال عمله:**

1..................................................................

2...................................................................

**قضايا تواجه المعلم/ة في تدريس المباحث:**

1..................................................................

2..................................................................

3..................................................................

| المعدل | رقميا | كتابيا |
|---|---|---|
| | | |

| ممتاز | جيد جدا | جيد | متوسط | ضعيف |
|---|---|---|---|---|
| 100-85 | 84-75 | 74-65 | 64-50 | دون 50 |

**المشرف التربوي :...................................** **رئيس قسم الأشراف:............................**

**التوقيع:** **التوقيع:**

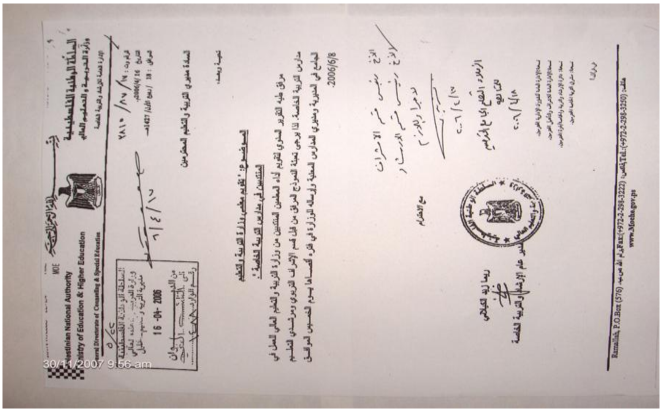
**التاريخ : / /** **التاريخ : / /**

**مرشد التعليم الجامع.................................**

**التوقيع:**

**التاريخ : / /**

**خاتم المديرية**



Palestinian National Authority

Ministry of Education & Higher Education

**ملحق رقم (2)كتاب تعيين بعقد**



Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
D. G. of Administrative Affairs

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربيـة والتعليـم العـالي
الإدارة العامة للشؤون الإدارية

الرقم : و ت / ٩٤٥٤١٧٩٩٦٢/٤٠ / ١٢٩
التاريخ : ١٥ / ٣ / ٢٠٠٦م
الموافق : ١٥/ ٢ / ١٤٢٧هـ

السيدة / سلطانة عبد اللطيف الجوابرة المحترمة
بوساطة السيد مدير التربية والتعليم / الخليل المحترم

الموضوع : التعيين بعقد سنوي

بعد التحية ...

- تقرر تعيينك في وظيفة معلمة في مدرسة ( الكانف ) في مديرية التربية والتعليم/ الخليل بعقد سنوي اعتباراً من تاريخ مباشرتك العمل .
- أرجو مقابلة السيد مدير التربية والتعليم / الخليل لمعرفة ما سيناط بك من أعمال .

مع الاحترام ...

ملاحظة : بدل إنطلاقة .
(جميلة سالم الحاج مصباح النورة )
هوية رقم : ١٩٦٠-٩٨٩٥٠

أ.جهاد زكارنة

الوكيل المساعد للمحافظات الشمالية

نسخة / السيد مدير عام الشؤون الإدارية المحترم
/ السيدة مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة المحترمة

Ramallah P.O.Box هاتف (٩٧٢-٢-٢٩٨-٣٢٩٢) Tel . فاكس (+٩٧٢-٢-٢٩٨٣٢٩٢) Fax رام الله ص.ب

**ملحق**
**رقم(3)كتاب**
**تقويم معلمي وزارة التربية في مراكز التربية الخاصة**



بسم الله الرحمن الرحيم

MOE

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية و التعليم العالي
الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Counseling & Special Education

الرقم: و ت / ٨٧ / ٢٨١٠
التاريخ: 2006/4/16م
الموافق: 18 / ربيع الأول/ 1427هـ

16 -04- 2006

السادة مديري التربية والتعليم المحترمين

تحية وبعد،

الموضوع: "تقويم معلمي وزارة التربية والتعليم المنتدبين في مدارس التربية الخاصة".

مرفق طيه التقرير السنوي لتقويم أداء المعلمين المنتدبين من وزارة التربية والتعليم العالي للعمل في مدارس التربية الخاصة. لذا يرجى تعبئة النموذج المرفق من قبل قسم الإشراف التربوي ومرشدي التعليم الجامع في المديرية ومديري المدارس المعنية وإرساله للوزارة في فترة أقصاها يوم الخميس الموافق 2006/6/8.

مع الاحترام

ريما زيد الكيلاني
مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة

Ramallah, P.O.Box (576) رام الله ص.ب، Fax:(+972-2-298-3222) فاكس، Tel.:(+972-2-298-3250) هاتف:
www.Moehe.gov.ps

## ملحق رقم (4)كتاب المراكز التعليمية الممنوحة لمراكز التربية الخاصة:



بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General of Counseling & Special Education

الرقم: و ت/ ٩ / ١٥٠٤
التاريخ: ١٤ / ٢ /٢٠٠٧م
الموافق: ٢٧/محرم/١٤٢٨هـ

20 -02- 2007

السادة مديري التربية والتعليم المحترمين،،،

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: المراكز التعليمية لمؤسسات التربية الخاصة

أرجو مخاطبة الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة بخصوص المراكز التعليمية لمؤسسات التربية الخاصة وستقوم بدورها بالتنسيق مع الإدارة العامة للتعليم العام.

مع الاحترام،،،

د. بسام ملاصرة
الوكيل المساعد للشؤون الإدارية والمالية

نسخة: معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
: عطوفة الوكيل المحترم
: الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة
: الإدارة العامة للتعليم العام

Ramallah P.O.Box (٥٧٦) رام الله ص.ب. Fax (٠٩٧٢-٢-٢٩٨٣٢٢٢) فاكس Tel. (٠٩٧٢-٢-٢٩٨٣٢٥٠) هاتف

## ملحق (5)كتاب تعيين بعقد سنوي:



Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
D. G. of Administrative Affairs

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربيـة والتعليـم العـالي
الادارة العامة للشؤون الادارية

22 -10- 2005

الرقم : وت / [illegible]
التاريخ : ٢٠ / ١٠ / ٢٠٠٥م
الموافق : ١٧ / ٩ / ١٤٢٦هـ

السيدة / هدى عبد الحليم الشلالدة المحترمة
بوساطة السيد مدير التربية والتعليم / الخليل المحترم

**الموضوع : التعيين بعقد سنوي**

بعد التحية ...

- تقرر تعيينك في وظيفة معلمة في "مركز الرجاء للتربية الخاصة" بعقد سنوي اعتباراً من تاريخ مباشرتك العمل .
- أرجو مقابلة السيد مدير التربية والتعليم / الخليل لمعرفة ما سيناط بك من أعمال .

مع الاحترام ...

أ. جهاد زكارنة
الوكيل المساعد للمحافظات الشمالية

نسخة / السيد مدير عام الشؤون الادارية المحترم
/ السيدة مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة المحترمة
/ السيد مدير دائرة الرواتب والعلاوات المحترم
/ الملف

Ramallah P.O Box.(٥٧٦).رام الله ص.ب Fax (+٩٧٢-٢-٢٩٨٣٢٩٢) فاكس Tel . (٩٧٢-٢-٢٩٨-٢٢٩٢) هاتف RamallahP.OBox.



Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
D. G. of Administrative Affairs

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربيـة والتعليـم العـالي
الادارة العامة للشؤون الادارية

22 -10- 2005

الرقم : وت / [illegible]
التاريخ : ٢٠ / ١٠ / ٢٠٠٥م
الموافق : ١٧ / ٩ / ١٤٢٦هـ

السيدة / عبير عبد الحميد عواد المحترمة
بوساطة السيد مدير التربية والتعليم / الخليل المحترم

**الموضوع : التعيين بعقد سنوي**

بعد التحية ...

- تقرر تعيينك في وظيفة معلمة في "مدرسة الكفيف الخيرية" بعقد سنوي اعتباراً من تاريخ مباشرتك العمل .
- أرجو مقابلة السيد مدير التربية والتعليم / الخليل لمعرفة ما سيناط بك من أعمال .

مع الاحترام ...

أ. جهاد زكارنة
الوكيل المساعد للمحافظات الشمالية

نسخة / السيد مدير عام الشؤون الادارية المحترم
/ السيد مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة المحترم
/ السيد مدير دائرة الرواتب والعلاوات المحترم
/ الملف

Ramallah P.O Box.(٥٧٦).رام الله ص.ب Fax (+٩٧٢-٢-٢٩٨٣٢٩٢) فاكس Tel . (٩٧٢-٢-٢٩٨-٢٢٩٢) هاتف RamallahP.OBox.

# أوراق عمل ودراسات في المؤتمرات العلمية

## واقع التعليم العالي في العراق وسبل تطويره

# واقع التعليم العالي في العراق وسبل تطويره

أ.د. قاسم حسين صالح
رئيس الجمعية النفسية العراقية

توطئة

تتوقف نوعية مستقبل العراق على نوعية التعليم العالي فيه، والجامعة بشكل خاص بوصفها المؤسسة التي تمتلك عوامل الابداع والابتكار والخبرة العلمية والثقافة الحضارية، والمؤهلة لتحقيق خمس مهمات اساسية تنفرد بها:

- التعليم والتأهيل،عبر اعداد الكوادر الكفوءه بممارسة المهن الحياتية المختلفة
- البحث العلمي، بانماء العلم وتطويره .
- خدمة المجتمع، بتوظيف العلم في تطويره، وتقديم الاستشارات العلمية للمشاريع الصناعية والمؤسسات الانتاجية والاجتماعية، ونقل المجتمع من التخلف الى الحداثة.
- بناء شخصية الانسان وتنمية القيم الانسانية والاجتماعية والحضارية لديه.
- اشاعة الثقافة الحضارية بوصفها تتصدر قنوات التبادل العلمي والثقافي على المستوى العالمي.

والمشكلة فينا نحن العراقيين أننا نشطاء في عقد المؤتمرات غير ان سلطة القرار لا تكترث بتنفيذ ما يتوصل اليه المؤتمرون من توصيات .فلقد عقد أول مؤتمر للتعليم العالي بعد التغيير(وسابع مؤتمر في تأريخه)في ايلول عام 2004 في بغداد حضره أكثر من ستمائة تدريسي من جامعات العراق كافة ،تلاه (المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق)عقد في اربيل عام 2007،حضره أكثر من خمسمائة تدريسي بينهم خبراء أجانب ،فضلا عن المؤتمر الذي عقد في لندن أواخر سنة 2006،توصلت الى توصيات غاية في الأهمية غير أن الكثير منها لم يأخذ طريقه للتطبيق.

ولا يعود السبب الى فقدان الاستقرار السياسي فقط ،بل والى تولّي المسؤوليات الأساسية في الوزارة أشخاص يعتمد أغلبهم سيكولوجيا الغاء ما أنجزه أو خطط له المسؤول السابق .فلقد تعاقبت وزارتان على التعليم العالي خلال سنتي 2003 و 2004 قبل الانتخابات ،ثم وزارة ثالثة ربيع عام 2005،ثم وزارة رابعة .تباعدت في رؤاها وخضعت لضغوطات سياسية افقدت بعض الجامعات هويتها العلمية والثقافية وضعضعت رصانتها.

## تأشير معوقات

تتحدد أهم معوقات التعليم العالي في العراق بالآتي:

- عدم وجود فلسفة واضحة للدولة ما اذا كانت علمانية أو دينية، تتحدد في ضوئها اهداف التعليم العالي بالعراق.
- ضعف الادارة الجامعية، باسناد المسؤوليات الأساسية ( رئيس جامعة، عميد كلية ،....) لا على أساس المعايير المعتمدة في الجامعات الرصينة، انما على أساس الانتماء السياسي والطائفي والقومي، فضلا" عن عدم اعتمادها ادارة الجودة الشاملة.
- تدني مستوى البحث العلمي بالعراق وما ينفق عليه من اموال مقارنة حتى بالدول غير النفطية.
- شيوع الفساد المالي والاداري وضعف القيم والاخلاق الجامعية وتحول بعض الجامعات الى مصادر للخوف.
- انغلاق الجامعات العراقية على نفسها، وعدم انفتاحها على تجارب التعليم الجامعي المفتوح والتعليم الالكتروني.

## أهداف الورقة

تستهدف تحقيق الآتي:

أولا: قراءة واقع التعليم العالي في العراق بما يخص المحاور الآتية:

1. فلسفة التعليم العالي وأهدافه
2. الادارة الجامعية
3. الأستاذ الجامعي
4. البحث العلمي
5. والتعليم المفتوح.

ثانيا :اقتراح المعالجات المناسبة لتحقيق تعليم عالي متطور.

## قراءة واقع التعليم العالي في العراق

### المحور الأول:فلسفة التعليم العالي واهدافه

من المفارقات أن النظام الدكتاتوري السابق كانت له فلسفة وأيديولوجيا وبرنامج سياسي واضح بغض النظر عن تطبيقاتها وما نجم عنها من اساءات وأخطاء كبيرة،فيما العراق اليوم دولة من دون هوية ،فما نزال لا نعرف ما اذا كان العراق دولة علمانية أم اسلامية ،فضلا عن أن مستقبله يتأرجح بين ثلاثة سيناريوهات:

- الأول : بقاء العراق دولة اتحادية ديمقراطية .
- الثاني : تقسيم العراق الى أقاليم بهويات سياسية مختلفة .
- الثالث : تخلي الحكومة المركزية عن الديمقراطية واضطرار كردستان الى الاستقلال عن العراق .

وقد يقول أحدنا : ما لنا والفلسفة ؟.. فالجامعات مؤسسات علمية حيادية تتحدد وظيفتها في الانصراف إلى الحقائق المجردة . وله نقول : إن تبني فلسفة معينة يفضي بالتبعية إلى تحديد مواصفات النظام التربوي وأسلوبه في الإدارة والمناهج . فالنظرية البيروقراطية ، القائمة على الفلسفة المثالية ، من خصائصها : تسلسل هرمي ثابت ، وادوار وسبل إنتاج معرّفة بدقة ، وبنى سلطوية واضحة ، وأنماط تفاعل رأسية . فيما ترفض نظرية الاحتمال القائمة على الفلسفة البراجماتية وجود مبادئ عامة وشاملة للإدارة ، وضد تمركز السلطة في الدور الذي يمارسه المسؤول الأعلى . وترى أن التقنين والثبات يكونان مرغوبا" فيهما في البيئات المستقرة ، فيما هما لا يناسبان البيئات غير المستقرة والتي تعيش تفجرات معرفية وتقنية وتغيرات اجتماعية سريعة .

إن هذا مثال على صعيد فلسفتين فقط ، فكيف إذا كان لدينا أكثر من سبع فلسفات أخرى بالتربية مثل : الواقعية، الإسلامية، الماركسية، الوجودية، التجديدية، ... والحديثة . واضرب مثلا" على تباين مواقفها من المنهج الدراسي. فالفلسفة التقليدية ترى أن مهمة التربية تكون في عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي . وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي إلى الأجيال في قالب تربوي بسيط . فيما ترى الفلسفة التقدمية أن مفهوم التربية ليس الإعداد للحياة ، على رأي الفلسفة المثالية ، إنما هي الحياة نفسها. وأن أهداف التربية ينبغي أن تكون مرنة وغير محددة ، ونابعة من حاجات الطلبة وميولهم .

وقد ينهض بيننا من يقول : إنكم تزعجون أنفسكم بفلسفات عفا عليها الزمن ، وتنسون أن القرن الواحد والعشرين قد جاءكم بفلسفة جديدة أسمها فلسفة " اقتصاد السوق " في عالم جديد فيه قطب واحد سيتحكم بالإنتاج والاقتصاد

والسياسة والأخلاق أيضا" ، هو قطب الشركات العملاقة متعددة الجنسيات . وقد يؤيده أخر قائلا" : لا يغريكم وضع جامعات الغرب، فالقراءة المتعمقة لما يكتب بشأنها من نقد يقود إلى الاستنتاج بأن الجامعات في الدول المتقدمة ( الصناعية السبعة الكبرى تحديدا" )، ستتحول إلى شركات كبرى لا تمتلك دورا" في الثقافة ، بوصفها المشروع التاريخي للإنسانية منذ عصر التنوير. وأنها ستفقد استقلاليتها وستتحول في عصر الاقتصاد العالمي عابر الجنسيات ، من مرجعيتها الأساسية ، الثقافة والعلم ،إلى السوق .

واذا كان العالم يحكمه اليوم اقتصاد السوق والشركات العملاقة عابرة الجنسيات ، فهل نتجه بأهداف التعليم العالي نحو هذا المسار؟. والاشكالية اننا اذا سرنا فيه فسنجد أنفسنا نقف على أرضية فلسفة البراجماتية برجلينا الاثنتين . ولا ينفع التبرير إن قلنا سنعمل على أن نضع واحدة على البراجماتية ونضع الثانية على فلسفة من تراثنا وقيمنا . ففي قانون الفلسفات لا يمكن الوقوف بتوازن على أرضيتين فلسفيتين حتى لو كانت صلة قرابة .

مباديء لفلسفة مقترحة

انه لمن دواعي فخر الباحث أنه قدّم في أول مؤتمر للتعليم العالي بعد التغيير (أيلول 2004) سبعة مباديء لفلسفة التعليم العالي في العراق صادق عليها المؤتمرون ،واعتمدتها وزارة التعليم العالي في استراتيجيتها ،تمثلت بالآتي:

1. الإيمان بان العراق لكل العراقيين . وترسيخ الشعور بالوحدة الوطنية العراقية بوصفها السبيل السهل والمضمون لعراق مزدهر متطور .
2. الإيمان بأن العراقيين كافة متساوون في الحقوق والواجبات بغض النظر عن الجنس أو القومية أو الدين أو الأصل العرقي ، وأنهم سواء أمام القانون .
3. الحفاظ على القيم الأصيلة للمجتمع العراقي بقومياته كافة ، والانفتاح على الحضارات الإنسانية ،والتفاعل مع ما هو إيجابي منها.
4. الإيمان بالشخصية العراقية ، واحترام حقوق الإنسان في العيش الكريم ، وحقه في الحصول على المعرفة ، وتكامل شخصيته بمكوناتها الشخصية والعقلية والوجدانية ، وتأمين الموارد اللازمة لأن يعيش بمستوى لائق .
5. الإيمان بمبدأ الحصانة للتدريسي الجامعي ، وضمان حقه في حرية التفكير والتعبير .

6.	توفير الفرصة للفرد العراقي للحصول على المعرفة ، وتنمية أسلوب التفكير العلمي والعقل المتطور لديه بوصفها من واجبات التعليم العالي .

7.	الإيمان بالحرية والديمقراطية وإشاعتهما بالوسط الجامعي .

وقد أضاف المؤتمر(السابع ) مبدءا ثامنا لها هو :

8	. ترسيخ العلاقة التربوية السليمة بين الأستاذ والطالب بما يضمن عملية تعلم سليمة ورصينة .

ونرى ضرورة تأكيد مؤتمرات التعليم العالي التي تعقد في الداخل او الخارج اعتمادها وأضافة ما يكون مناسبا لواقع التعليم العالي في العراق ومستقبله المنظور ايضا.

## المحور الثاني:الأدارة الجامعية

ان افدح خسارة أصابت التعليم العالي في العراق هي ان الادارات الجامعية فيه خضعت للعامل السياسي،واستبعدت المعايير العلمية التي اعتمدتها في بداية تأسيسه. ففي منتصف سبعينيات القرن الماضي اعتمد النظام السابق سياسة " تبعيث" النظام التربوي، أفضت تدريجيا" الى اسناد المسؤوليات في الجامعة( رئيس جامعة، عميد كلية، ورئيس قسم، المسؤول الاداري) للمنتمين الى حزب البعث الحاكم. وخلال الحرب العراقية ـ الايرانية(1980 - 1988) صار التعليم العالي في العراق "مغلقا" " لحزب السلطة.. وصارت الادارات الجامعية تتلقى تعليماتها من الحزب.

ولقد حدث الأسوأ بعد التغيير (2003)، اذا اسندت الادارات الجامعية لمنتمين الى احزاب اسلامية ..يفتقر اغلبهم لمؤهل الكفاءة العلمية، و"لمنافقين" توددوا لقيادات اسلامية بعضهم يرتدون "العمائم" ولا علاقة لهم بالعلم.. فتكرر الخطأ بشكل اسوأ، وزاده سوءا ان الادارات الجامعية خضعت ايضا الى سياسة "المحاصصة". والحقيقة الثانية ان الادارة الجامعية في العراق فقدت منذ (35) عاما" معايير الجامعات الرصينة في العالم في اسناد المسؤوليات العلمية والادارية فيها لمؤهلات الكفاءة والخبرة والاستحقاق.. وانها ما تزال تعيش هذه الكارثة التي تشكل معوقا" كبيرا" امام تطور التعليم العالي في العراق. وعليه فأن أول اجراء لأصلاح الادارة الجامعية هو اعطاء مسؤولية وزارة التعليم العالي لشخص مستقل مشهود له بالخبرة والكفاءة والرصيد المعرفي والاخلاص للعلم والوطن،لا أن يحصل العكس اذ اعطيت وزارة التعليم العالي(في 2011) لسياسي لا يحمل حتى لقب مدرس مساعد!.واعطاء الاستقلالية للجامعات ،وتفعيل التوصية التي اقرها المؤتمر السابع للتعليم العالي في العراق(2004 )واعتمدتها الوزارة في منهاجها(

2005) التي تنص على ((جعل الحرم الجامعي بعيدا عن ممارسة النشاطات الحزبية والطائفية والعنصرية وأي شكل من اشكال الممارسات التي تسيء الى العملية التربوية والتعليمية)).

ادارة الجودة الشاملة في الجامعات.

يعد مفهوم ادارة الجودة الشاملة Total Quality Management من المفاهيم الادارية الحديثة، وتعني الادارة: القدرة على التأثير في الآخرين لبلوغ الأهداف المطلوبة. وتعني الجودة :الوفاء بمتطلبات الزبون وتجاوزها، فيما تعني الشاملة :مبدأ البحث عن الجودة في كل مظهر من مظاهر العمل، وتعرّف احتياجات الزبون وتقيمها.

وينطبق ( T Q M) على التعليم الجامعي، ففيه تعني ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية، الى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون اساسا" لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها.

فالجودة بانواعها (العقل، القيادة، الموارد البشرية، التصميم المؤسسي، المعلومات، و النتائج) وبمصادرها الذاتية( الابداع، الخيال، الذاكرة والتعلم، والموضوعية، الابتكارات، براءات الاختراع، اصالة الفكر، المعايير والبرامجيات) تؤلف قوة هائلة تؤثر في تغيير مسارات وتوجهات الجامعة الاستراتيجية، اذ صار الاعتراف بالسمعة والمكانة الاكاديمية لأية جامعة في بيئة عولمة التعليم العالي متوقف على درجة التزامها وتطبيقها لمعايير الجودة الشاملة.

وتشير الادبيات الخاصة بالموضوع الى أن ادارة الجودة الشاملة كفلسفة ونظام قد تم تطبيقها في بيئات مختلفة في العالم، وانها تمتاز بشمولية التطبيق وان العديد من المنظمات التربوية حققت نجاحات متميزة عبر التزامها ببرامج التحسين في جودة الخدمات والعمليات التعليمية. وتشير الدراسات الميدانية التي اجريت في العراق الى ضرورة دراسة مضامين الفكر الاداري وتعميقها فيما يتصل بأدارة الجودة الشاملة، والتطبيق التجريبي والجدي في التعليم العالي في العراق على وفق خطة زمنية يراعى فيها البدء بكليات أو جامعات مختاره يجري التمهيد لها من خلال أيضاح فلسفة ادارة الجودة الشاملة ومبادئها ومتطلباتها وتدريب الادارة المسؤولة والتدريسيين عليها.

وما يبعث على الارتياح أن بعض الجامعات العراقية انفتحت على جامعات اجنبية رصينة تعتمد ادارة الجودة الشاملة ،وتحديدا جامعة الكوفة وجامعة البصرة..وجامعات كوردستان.

المحور الثالث :الأستاذ الجامعي

يؤدي عضو الهيأة التدريسية دورا كبيرا في تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها ،وتطور أية جامعة لا يمكن أن يحدث الا بتطور التدريسي الجامعي ،الذي يجب ان يتمتع بكفايات ومهارات تدريسية تؤثر ايجابيا في شخصية الطالب الجامعي وفي تنفيذ المناهج ،وفي تحبيب المادة الدراسية للطلبة ،وربطها بأهدافهم المستقبلية وباحتياجات المجتمع.

ويشير واقع الحال الى حدوث ثلاث ظواهر خطيرة حصلت للأستاذ الجامعي في العراق بعد التغيير 2003 ،هي:

1.اغتيال عدد من أساتذة الجامعة داخل العراق.(التقديرات بحدود 400 ،ازدادت اخيرا اذ بلغ عدد الضحايا في الأيام العشرة الأخيرة من آذار 2011 ثلاثون قتيلا بينهم عميد كلية طب المستنصرية).

2. هجرة عقول أكاديمية خارج العراق

3.تعيين تدريسيين في الجامعات يفتقرون الى مؤهلات الأستاذ الجامعي

ففيما يخص الحالة الأولى فأن الاحصاءات تشير الى اغتيال ما يقرب من 400 أستاذ جامعي تم استهدافهم بعد التغيير ،وكأن في هذه العملية الاجرامية الخطيرة تصفية مقصودة للعقل العلمي العراقي.

ويرى كاتب هذه الورقة ،أن الدول الأقليمية تتخوف من مستقبل العراق لكونه يمتلك ثلاث ثروات:تحت الأرض وفوقها وفي العقول ..وأنه اذا توافر المناخ المناسب لاستثمارها ،بما فيه عودة ما لا يقل عن مليوني عقل عراقي ناضج ،فان العراق سيصبح جنّة الله في الأرض ..وفي هذا ما لا يسّر الدول الآقليمية في المنطقة ،وأن استهداف العقل العلمي العراقي سيحول دون تحقيق هذه الجنّة.

وفيما يخص الحالة الثانية المتمثلة بهجرة عقول اكاديمية الى الخارج فانها تشكل الأسلوب الثاني في تحقيق الهدف أعلاه باخلاء العراق من كوادره العلمية الرصينة والمبدعة .ودليلنا على أنها مبدعة ومتميزة على المستويين العربي والعالمي أن عددا من الجامعات في أقطار الخليج العربي وليبيا والجزائر والسودان بنيت بعقول عراقية ،وان هنالك جامعات عراقية مفتوحة في دول أوربية تأسست وتدار بعقول عراقية ،وهنالك كوادر علمية في امريكا وبريطانيا تنافس بعلمها وابداعها عقول أهل أكبر بلدين متطورين.

اما الحالة الثالثة فقد نجمت عن سابقتيها ،اغتيال اساتذة و هجرة آخرين، فجيء بعناصر (شابّة) لملء الفراغ غير مؤهلة لتكون أعضاء في الهيئات التدريسية الجامعية..وبهذا تكون الكارثة التي حلّت بالتدريسي الجامعي مكتملة اذا ما اضفنا لها حالات التهديد والرعب اليومي وتجاوز بعض الطلبة

(المسّيسين)على الأساتذة ، لاسيما في العاصمة بغداد التي فيها أكثر من ست جامعات كبيرة.
وللتاريخ ،فان كاتب هذه الورقة كان انتخب رئيسا لأول رابطة لأساتذة الجامعة هي (رابطة أساتذة جامعة بغداد-أيلول 2003) .وترأس وفودا ضمت رئيس جامعة وعمداء كليات وأساتذة بمرتبة (بروفيسور) قابلت معظم رؤساء مجلس الحكم (ومنهم:عدنان الباجه جي،وأحمد الجلبي ،وابراهيم الجعفري) طالبت بمساواة الأستاذ الجامعي العراقي بأقرانه في دول الخليج ،تلاها تنظيم مظاهرة للغرض نفسه. ولم تثمر جهودنا الا في عهد الوزارة التي ترأسها اياد علاوي حيث جرى تفعيل قانون الخدمة الجامعية ..وان لم يكن بالصيغة المعدّلة التي اقترحتها لجنة اعادة النظر بالقانون(وكاتب الورقة احد اعضائها).وحصل جرّاء النشاط هذا أن اغتيل عضو الهيأة الأدارية للرابطة الشهيد الدكتور جاسم الذهبي عميد كلية الادارة والاقتصاد بجامعة بغداد..وتهديد آخرين أضطر بعضهم لمغادرة بغداد الى جامعات كوردستان .
والمفارقة أن تحسّن رواتب أساتذة الجامعة لم يفضي الى تحسّن العملية التعليمية والتربوية ..فالأستاذ الجامعي ما يزال يعتمد اسلوب التلقين في محاضراته ،وكثير من الأساتذة غير متابع للجديد في العلم وغير محدّث لمعرفته بخصوص اختصاصه .فقد توصل بحث ميداني اجرته وحدة الارشاد التربوي والنفسي بجامعة بغداد الى ان 17% فقط لديهم انترنت وان ربعهم يفتحون الانترنت بمعدل ساعتين في الأسبوع.ويعود ذلك ليس فقط الى عدم توفر الكهرباء وانعدام الأمن (حيث العراق صار اخطر بلد في العالم بحسب الأمم المتحدة)بل ايضا الى ان الأجواء الجامعية غير مشجعة ماديا ونفسيا.فلقد زرت الجامعة المستنصرية ربيع 2010 فوجدتها ليست كما كانت زاهية في أواخر الستينيات، بل أنها (في الألفية الثالثة) تشكو من انعدام النظافة وافتقار قاعاتها الدراسية الى التدفئة والتبريد ..وليست جامعات العراق الأخرى بأفضل حالا باستثناء جامعات كوردستان..وان مازال الأستاذ الجامعي فيها يعتمد نفس طرائق التدريس المتخلفة.
وثمة حالة خطيرة كان الأستاذ تعرض لها زمن النظام السابق بفرض قبول طلبة في الدراسات العليا ،وقد تفاقمت الآن وصار يتعرض لها بشكل أخطر اذ يقبل طلبة في دراسات الماجستير والدكتوراه على أساس حزبي لا تتوافر في معظمهم المؤهلات المطلوبة ،وأن عليه أن يدرّسهم ويناقش رسائلهم العلمية ..وينجحّهم تفاديا لأذى يراه مؤكدا ان لم يفعل ..وهذه كارثة أن يتخرج بشهادات جامعية عليا مئات من الذين يتولون بعد تخرجهم مسؤوليات سياسية ووطنية وعلمية ليسوا مؤهلين لها.

لقد أقر أول مؤتمر للتعليم العالي بعد التغيير توصية تنص على ((ضمان المستقبل المادي للأستاذ الجامعي عند تقاعده باستمرار ما يتقاضاه من راتب وتأمين حصانته ومكانته الاعتبارية العلمية والشخصية وتوفير الرعاية الصحية له ولأفراد عائلته)).وبرغم ان الوزارة اعتمدتها الا انها غير مطبّقة عمليا.

المحور الرابع :البحث العلمي

يعدّ الاهتمام بالبحث العلمي من العوامل التي وضعت سبع دول كبرى في الصدارة فيما يعزى تأخر الدول النامية الى ضعف اهتمامها بالبحث العلمي، اذ تبلغ نسبة ما ينفق على البحث العلمي في الدول الصناعية بين 3 - 5% من الناتج المحلي في اليابان، وبين 2 -3% في امريكا واوربا، فيما لا تتجاوز هذه النسبة 0.40% في الدول العربية(فريد،ص12).

ومع ان البحث العلمي أهم ما تحتاج اليه هذه الدول لتحقيق التنمية، وتحديدا"، العراق الذي يمتلك ثروات هائلة تحت الأرض وفوقها، فان نسبة الانفاق على البحث العلمي فيه 0.03% من الناتج القومي الاجمالي. ويشير واقع البحث العلمي في العراق الى تدني مستواه لثلاثة اسباب:

- هجرة عقول بحثية خارج العراق.
- ضعف التخصيصات المالية لمراكز البحوث.
- قلة أو عدم توافر الاجهزة والمعدات الحديثة.

يضاف لها سبب رابع (موروث) هو ضعف اهتمام التدريسيين بالبحث العلمي، واكتفاء معظمهم بالتدريس.

ومع ان عدد المراكز البحثية التابعة لهيئة البحث العلمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق يبلغ(38) مركزا"، و (3) وحدة بحثية، فأن ما تنجزه من بحوث اصيلة تعالج المشكلات التي تواجه المجتمع وتسهم في تطور العراق وتقدمه، لا يساوي عددها الذي يصل بحدود السبعين، لعدة اسباب اهمها: عدم وجود منظومة متكاملة لرسم سياسات البحث العلمي على صعيد العراق، ومحدودية عمل المراكز البحثية في الجامعات العراقية وهيئة التعليم التقني ، وضعف التعاون بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.

ولتنشيط البحث العلمي، وتفعيل دوره في تطور المجتمع وازدهار الوطن، نوصي بالآتي:

1. تحديد نسبة ثابتة للبحث العلمي لا تقل عن 1% من الدخل القومي، وايجاد مصادر تمويل غير حكومية (كتشجيع القطاع الخاص واشراكه في تمويل انشطة البحث العلمي) واستحداث منظومة مالية متوازنة ومستمرة لتمويله.

2. قيام البرلمان العراقي بسن قانون لعودة الاكاديميين والباحثين ومصادقة الحكومة عليه، يضمن حياة علمية ومادية مستقرة للعائدين، ويتجاوز المأخذ على قانون الكفاءات ذي الابعاد السياسية ودعوات عودة العقول المهاجرة التي نادت بها حكومات ما بعد التغيير ..وفشلت.

3. انشاء شبكات معلومات وطنية وعربية وربطها بشبكات المعلومات العلمية العالمية.

4. تدريب وتأهيل قيادات بحثية فاعلة وخلق اجواء علمية ايجابية لتنمية القدرات الابداعية للباحثين.

5. تشجيع الابتكار الوطني وعدم الاتكال على التكنولوجيا المستوردة.

6. تحرير البحث العلمي من اية ضغوط سياسية، وضمان وجود ادارة سياسية جدية في تطويره.

7. سن قوانين تلزم المؤسسات الصناعية والشركات بتخصيص جزء من ارباحها لتمويل البحث العلمي مقابل الاستفادة من خبرات ونشاطات المؤسسات البحثية في تطوير برامجها.

8. تفعيل مفهوم الجامعة بانشاء: هيئة لتسويق الاختراعات والابتكارات تسجل باسماء مخترعيها لقاء نسبة مجزية لأصحابها، وادارات للنشر في الجامعات تعمل على أساس تجاري، واستثمار رسائل الماجستير والدكتوراه بالتعاقد مع شركات أهلية تتولى طبعها وتوزيعها.

9. اشراك الباحثين والأكاديميين العراقيين في الخارج بالمؤتمرات العلمية التي تقيمها الجامعات العراقية ومؤسسات البحث العلمي ،لاسيما تلك التي تتناول بحوثا تطبيقية ذات علاقة بخصوصية العراق ،وتلك التي تستعرض تجارب عالمية تسهم في معالجة مشكلات عراقية معاصرة.(ملحوظة:تصنف البحوث الى أساسية تهدف الى تنامي المعرفة الانسانية في التخصصات المختلفة لاسيما في مجال التنظير ،وتطبيقية تسهم نتائجها في حل معضلات تقنية تؤدي الى تطوير اجهزة ومعدات جديدة وتعالج مشطلات اجتماعية وبيئية).

10. تسهيل عملية نشر البحوث الرصينة في مجلات علمية تخصصية ،وتنمية القدرة على طرق مجالات معرفية جديدة.

المحور الخامس :التعليم المفتوح

من المفارقات ان وزارة التعليم العالي لها موقف سلبي من التعليم المفتوح فيما هي اعتمدت في برنامجها الصادر عام 2005 في الصفحة 28 وتحت عنوان الجامعة المفتوحة التوصيات التي اقرها المؤتمر السابع (وكاتب هذه الورقة كان مقرر لجنة صياغتها ) والتي تنص على الآتي:

1. تهيئة الأجواء المناسبة للتعليم المفتوح وشرح مضامين التعليم المفتوح وفوائده لعموم الشعب للتعرف به ووضع الحوافز للمواطنين لغرض الانخراط في هذا النوع من التعليم.
2. .التعاون المستمر بين الجامعات من اجل انجاح التعليم المستمر المفتوح بكل انواعه.
3. الدعوة الى اعتماد الجامعة المفتوحة لتكون بديلا ايجابيا اضافيا للتخفيف عن تزايد الطلب على الدراستين الصباحية والمسائية.
4. ايجاد التشريعات القانونية التي تعترف بموجبها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتي تنطبق على هذا النوع من الجامعات شريطة توافر الرصانة العلمية فيها.(انتهى النص).

ان التعليم المفتوح يقوم على فلسفة جديدة للتعليم تجمع بين الفكرة القائمة على ذاتية التعلّم والتطبيق العملي ،ويهدف الى توفير الفرصة لمن حرم من الدراسة الجامعية او اكمال دراسته او من ليس عنده الوقت الكافي للدراسة الجامعية المنتظمة كالموظفين او العاملين او المهنيين او الأمهات.وحصل ان انتشر هذا النوع من التعليم في عدد من الأقطار العربية لاسيما في مصر وسوريا،وظهرت للوجود في السنوات الأخيرة جامعات عراقية مفتوحة في دول أوربية ،بعضها تعتمد التعليم عن بعد ضمن منهاج مقرر بواسطة كتاب او اقراص مضغوطة ،واستخدام الايميل والأنترنت في الاتصال بالمشرف او المدرس المختص، فيما تعتمد أخرى نظاما مقاربا لنظام التعليم الرسمي العراقي من حيث المواد الدراسية المقررة وحضور الطالب لتلقي المحاضرات وأداء الامتحانات ،واعتماد نفس الاجراءات التي تعتمدها الجامعات العراقية في مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه .

ويبدو أن عدم اعتراف وزارتي التعليم العالي في كل من بغداد واربيل بالشهادات العلمية التي تمنحها هذه الجامعات وعدم التعاون معها يعود الى سببين رئيسن هما:

الأول: ان هذه الجامعات لا تتوافر فيها الشروط العلمية والتربوية التي تعتمدها الجامعات العراقية الرسمية،بحسب ما ترى الوزارتان.

والثاني: أن الفكرة المأخوذة عن هذه الجامعات انها مشاريع تجارية .

ومع وجود تباين كبير بين الجامعات العراقية المفتوحة الموجودة في دول أوربا ،ويصدق على معظها تغليب الجانب التجاري الربحي على الجانب العلمي، فانها تتحمل جانبا من سلبية موقف الوزارة منها .ذلك ان الوزارة يأتيها وفد من هذه الجامعة ووفد آخر من تلك وكل وفد يريد الحصول على اعتراف خاص بجامعته..ويحدث،للأسف،تفضيل (للأنا) وكيل تهم (للآخر) .ونرى من الأفضل للجامعات التي تحظى بسمعة طيبة ومأخوذ عنها فكرة

تغليب الجانب العلمي على الجانب التجاري ،تشكيل وفد يمثلها يتكلم بصيغة ال(نحن) يقدّم ما يثبت أهلّيتها لتشريع القوانين التي تعترف بها، ليس فقط بالأمور الورقية(التي يكرر موفدو هذه الجامعات حملها لوزارتي التعليم العالي في بغداد وأربيل) بل بأدلة ميدانية تولّد القناعة لدى الوزارة بأن هذه الجامعات المفتوحة تلتزم بالمعايير العلمية للتعليم الجامعي الرسمي وتشكّل رافدا جديدا ومتطورا للتعليم العالي في العراق.

<u>المصادر</u>


– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2005).التعليم العالي والبحث العلمي الخطط والآفاق المستقبلية,

– توصيات مؤتمر التعليم العالي السابع (2004).وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

– بحوث مؤتمر التعليم العالي السابع(2004).(غير منشورة).

– بحوث المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق (2007).وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – أربيل، سبعة مجلدات.

# Other Scientific Studies

## The Technical Feasibility of E-Voting

# The Technical Feasibility of E-Voting

Author 1 (CONTACT AUTHOR) Author 2
Name: Abdalla Al-Ameen Name: Elsamani Ahmed
Org: AL_Neelain University, Sudan Org: AL_Neelain University

**Abstract*:*** *An electronic voting system is a voting system in which the election data is recorded, stored and processed primarily as digital information. The research on electronic voting is a very important topic for the progress of democracy. If a secure and convenient E-Voting system is provided, it will be used more frequently to collect people's opinion through cyber space. E-Voting may become the quickest, cheapest, and the most efficient way to administer election and count vote since it only consists of simple process or procedure and require a few worker within the process.*

*The main task of this paper is to introduce the idea of the Internet voting systems. It discusses the different ways in which voters can vote, then we introduce the concepts of E-voting system .This paper observes the security threats that may affect E- Voting system. This paper discusses security requirements of E-voting systems and a description of desirable characteristics that should exist in any good E-voting system and the reason for each characteristic with respect to the voting process. In this paper we analyze some researcher's efforts in E-voting systems in order to minimize the threats that compromise E-voting systems. We end with our opinion about technical feasibility of E-voting in developing countries.*

**Keywords:** *E-Voting, EML, Threats, security, authentications schemes, integrity*

## 1 Introduction:

An electronic voting (E-voting) system is a voting system in which the election data is recorded, stored and processed primarily as digital information.
The research on electronic voting is a very important topic for the progress of democracy. If a secure and convenient electronic voting system is provided, it will be used more frequently to collect people's opinion through cyberspace.

Traditional paper-based voting can be time consuming and inconvenient. E-voting not only accelerates the whole process, but makes it less expensive and more comfortable for the voters and the authorities as well. It also reduces the chances of the errors. E-voting system should provide all basic features that conventional voting does, further should furnish more services in order to make the process more trusted and secure [12].

In this paper we use the phrase "E-voting" to refer to electronic voting over the Internet. Unlike traditional voting systems in which voter choices and intentions are represented in form of a paper ballot or other means like a punch card, Internet voting uses electronic ballots that are used to transmit voters' choices to electoral officials over the Internet.

This paper focuses on introducing E-voting systems, requirements that E-voting system must meet, E-voting threats, challenges that can compromise the electoral process and some proposed E-voting solution.
The rest of this paper is organized as follows. In section 2; we provide a general description of E-voting systems. In section 3 we present the concepts of an E-voting system and the phases of the voting process. In section 4, we describe the different threats that can compromise the

various areas of E-voting systems. In section5; we give a description of desirable characteristics that should exist in any good E-voting system and the reason for each characteristic with respect to the voting process. In section 6; we analyse some proposed E-voting solution. In section 7; we discuss the possibility of applying E-voting in Developing Countries. Finally; we give our opinion about technical feasibility of remote e-voting over the Internet.

## 2 The E-voting Description

E-voting is generally any type of voting that involves electronic means [7]. The letter E is associated with anything that involves web based or computers these days. However, the terminology of e-voting is nascent, and a crucial distinction lies between the various different ways in which voters can vote.

Electronic voting is similar to classic "paper-form" voting. In classical "paper-form" voting voters entering the polling station have to be identified. If identification is passed, they are able to vote. The whole scenario of classical voting can be seen in Figure 1.

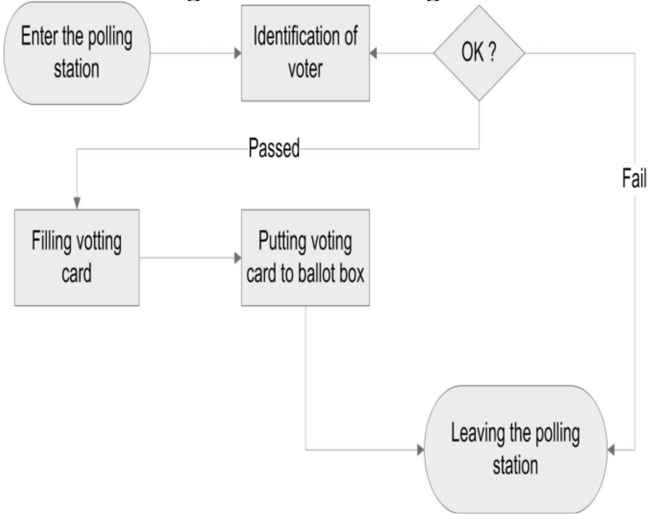



Figure 1: The classical voting process

There are two recognized types of electronic voting systems. The first one is based on visiting a polling station as illustrated in Figure 2. In this case voters are still identified by using identification cards. Voters do not fill voting cards as in the paper form but push buttons on various electronic devices.

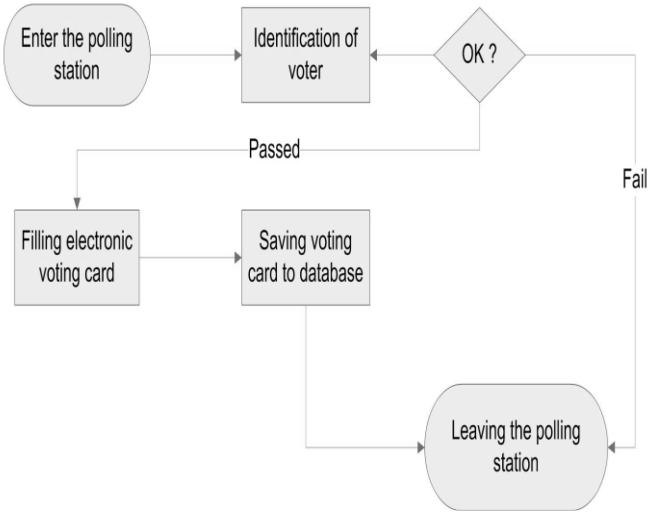



Figure 2: The in-site electronic voting system

The second type of electronic voting system is based on remote technology. Usually voters have the chance to vote by using computers at remote locations or at polling stations. They use computer and Internet networks for voting. Voters can vote out with the normal interval for voting (usually office hours). They can also vote from abroad. These constitute the most important advantages of the remote-based voting system. This idea is usually called Internet voting (I-Voting). The whole scenario of Internet voting can be seen in Figure 3.

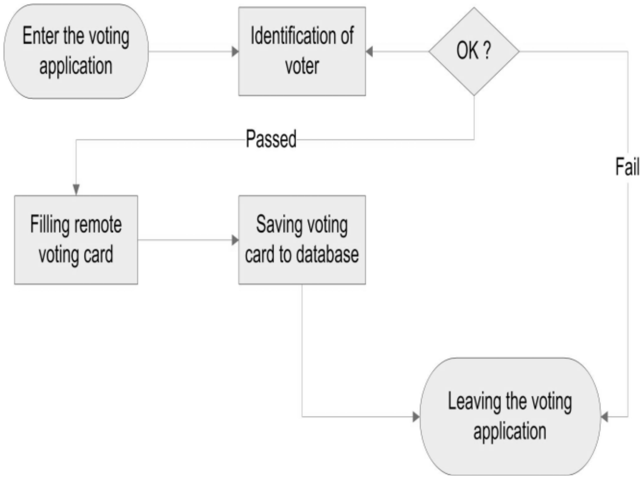



Figure 3: The remote voting process

## 3 Concept of an E-Voting System

From a conceptional perspective, e-voting can be split up into three phases:

- Pre-Voting Phase
- Voting Phase
- Post-Voting Phase

Considering e-voting systems this way follows the high level models of election systems given by the Organization for the Advancement of Structured Information Standards (OASIS). The OASIS consortium specifies a so called Election Markup Language (EML) [15] especially for the exchange of data within e-voting processes. Therefore, OASIS drafts a high level overview and a high level model dealing with the human view and a high level model dealing with the technical view.

These models should be the initial point of creating E-voting concepts. EML is in particular useful for interoperability reasons.

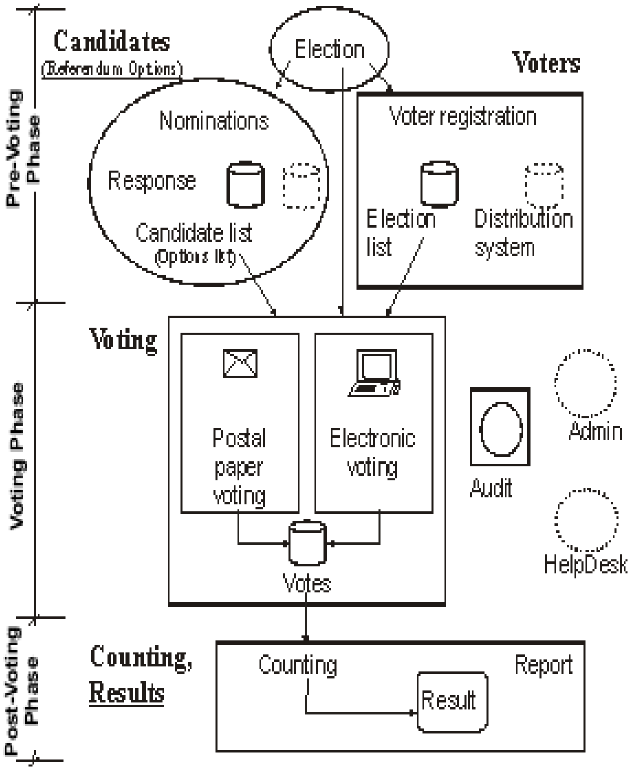



Figure 4: The human model stated by EML

Separating the process into these phases gives a good abstraction of an election process. Moreover, these models provide a common terminology and a conceptional perspective.

### 3.1 Pre-Voting Phase

As depicted in the human view of the OASIS high level model (see Figure 4), the major tasks provided within this phase are:

1. Candidate Nomination Process
   • Candidate Nomination
   • Candidate Response
   • Generation of the Candidates List
2. Voter Registration Process
   • Voter Registration
   • Generation of the Election List

#### 3.1.1 Candidate Nomination Process

There might be various ways to become nominated as a candidate to be elected depending on the national legislative. A candidate has to meet some legal restrictions, e.g. he must be old enough, etc. The candidate suggested might have to accept his nomination, he has to decide whether to accept or decline his nomination. Finally, nomination process results in a list containing all candidates, the so called candidate list.

The EML model considers referenda as well. Thus, the model includes the referendum options nomination process in parallel to the candidate nomination process. In principle, they are quite similar beside the different legislative restrictions. Even the options nomination process leads to a resulting options list. In this paper we limit our scope only to elections.

#### 3.1.2 Voter Registration Process

Depending on the local laws, voters have to register for voting explicitly. On the other hand, in many countries citizens are registered for voting automatically. However, the result of this process is an election list containing all persons allowed to vote.

### 3.2 Voting Phase

Based on the results of the pre-voting phase, the voting phase enables all eligible voters to make their decisions and cast their votes. Thus, by the use of the election list the voter has to authenticate herself as an eligible voter and he has to cast his individual vote.

Since the voter should have an alternative to E-voting and since conventional voting with paper ballots must be provided in parallel, the model has to consider multiple possibilities. Especially the interfaces and cutting edges between electronic and conventional elections have to be considered in the conceptional design.

### 3.3 Post-Voting Phase

The post-voting phase deals with the juicy bites of the E-voting process. This phase covers counting and result reporting mainly.

#### 3.3.1 Counting

Counting is one of the most critical steps. Here, the possibility of recounting must be considered as well.

Therefore, counting has to be re-runnable and the input needed, such as the cast votes in particular, have to be archived.

#### 3.3.2 Result

Close to the counting mechanisms, an analysis system is needed. Such a system provides the auditing team and the election officials with various reports. One of the most important reports is of course the final result of the counting. The form and the precise schema of such reports are out of scope of the model provided by EML.

#### 3.3.3 Audit, Administration

Beside the phases and roles given above, there are some other important actors and elements in the model. Very important are the audit mechanisms needed along all

phases of an election. On the one hand, it is important to have possibilities to prove the correctness of the process as such. On the other hand, it is crucial to do not violate the main principles and security requirements, keeping a vote an inviolable secret in particular. However, audit is necessary to prove the authenticity of the result of the election. Thus, a special set of persons, e.g. election officials and candidate's representatives, should be allowed to gain access to auditing information.

System administration is critical as well, since administrators are allowed to access the system. Nevertheless, administration is necessary and therefore the security concept of the E-voting system has to protect critical data and components, the secrecy of the ballots especially. This affects the organizational aspects of the security concept either. Not only technical security mechanisms can guarantee this. The administrative staff has to be elected in respect to reliability as well.

## 4 E-Voting Threats

E-voting systems threats exist in many different forms; they can compromise an E-voting system in various ways. Different threats can compromise the various areas of security leading to untrustworthy systems.

### 4.1 Denial of Service

DoS attacks that are carried out have devastating consequences and in most cases the extremely affect the ability to provide availability to a system. The following two methods described are how a hacker may compromise the availability to a voting system.

#### 4.1.1 Ping of Death

The ping of death relies on a flaw in some transmission control protocol, Internet protocol (TCP/IP) stack implementations. The attack relates to the handling of

unusually and illegally large ping packets. Remote systems receiving such packets can crash as the memory allocated for storing packets overflows. The attack does not affect all systems in the same way, some systems will crash, and others will remain unaffected [5].

#### 4.1.2 Packet Flooding

Packet flooding exploits the fact that establishing a connection with the TCP protocol involves a three-phase handshake between the systems. In a packet flooding attack, an attacking host sends many packets and does not respond with an acknowledgment to the receiving host. As the receiving host is waiting for more and more acknowledgments, the buffer queue will fill up. Ultimately, the receiving machine can no longer accept legitimate connections [5].

### 4.2 Viruses

A computer virus is a computer program that can reproduce itself and may cause undesired effects in computers where it is active. To do its malicious work, the virus needs executing. Usually viruses are located together with other code that is likely, will be executed by a user. As long as the virus is active on the computer, it can copy itself to other files or disks when they are used [22]. Viruses made could destroy E-voting systems. This could compromise the availability at election time forcing governments and institutions to perform re-elections.

### 4.3 Worms

A worm is a type of virus that does not change any existing program or file to spread itself. Instead, it makes copies of itself within an infected computer and spreads to become active on other systems. It is intentionally destructive, overwriting portions of the files with random data [22]. This damage is non-repairable, so files may need reinstallation or restoring from a backup.

Worms could overwrite files and change results of votes if programmed to do so, brining the integrity of the votes into question.

### 4.4 Trojan Horses

Trojan horses are pieces of computer code that download to a computer while connected to the Internet. They may be harmless, but it could possibly delete or modify an important file from the computer, plant a harmful virus, or even steal user's passwords [22]. This makes all sorts of fraudulent schemes possible.

Once inside a computer the Trojan horse can access passwords, screen names and other personal information and then distribute this confidential data to the attacker. Trojan horse represents an immense threat to systems confidentially and integrity of information of E-voting systems.

### 4.5 Physical Attacks

Numerous physical attacks can be carried out on E-voting system to sabotage an election. Vandalism of E-voting systems would make them inoperable for the day of the election. Saboteur's could remove network connections and pull plugs out of E-voting systems causing votes to be lost. Attackers may remove hard drives or smart cards replacing them with falsified data. E-voting machines could be stolen with attackers discovering sensitive voting information about users.

## 5 A Good E-Voting System

The following is a description of desirable characteristics that should exist in any good E-voting system and the reason for each characteristic with respect to the voting process.

### 5.1 Accuracy

"A system is accurate if (1) it is not possible for a vote to be altered, (2) it is not possible for a validated vote to be eliminated from the final tally, and (3) it is not possible for an invalid vote to be counted in the final tally." [4].

Accuracy is one of the most important factors to any system. If the input is not correct, then the result will not be correct. Not only should the system be accurate in counting votes and maintaining the integrity of cast ballots, the system should be accurate in identifying voters.

### 5.2 Verifiability

"A system is verifiable if anyone can independently verify that all votes have been counted correctly." [4].

Currently, many experts believe that the best method to verify votes and perform recounts is with paper ballots. In addition, the voter should be able to verify that their ballot is entered correctly and allow them to adjust their vote if necessary. The process needs to verify the validity of the voter as well. Perhaps the use of a nationwide database of registered voters' information and a method of non-intrusive biometrics could identify participants. The system should also verify that the E-voting system has not been compromised.

### 5.3 Democracy

"A system is democratic if (1) it permits only eligible voters to vote and (2) it ensures that each eligible voter can vote only once." [4]

This characteristic can be accomplished by incorporating accuracy and verifiability. Currently, many counties require that voters vote in their own precinct so that they can sign their name in the approved voter list. Some counties have implemented a database that tracks voters. A voter must be able to show proof of their

identity; the database is then updated, which prevents that voter from going to another precinct and voting again.

### 5.4 Privacy

"A system is private if (1) neither election authorities nor anyone else can link any ballot to the voter who cast it and (2) no voter can prove that he or she voted in a particular way." [4]

Privacy is a concern to all users of a voting system. While it is important to have an audit trail available to verify the system, aggregate data should be accessible as opposed to an individual's vote. Some voters have problems using the voting machines, this requires that a staff volunteer assists them and this can interfere with the privacy of the voter. "The second privacy factor is important for the prevention of vote buying and extortion. Voters can only sell their votes if they are able to prove to the buyer that they actually voted according to the buyer's wishes."[4]

### 5.5 Convenience

"A system is convenient if it allows voters to cast their votes quickly, in one session, and with minimal equipment or special skills." [4]

The introduction of touch screens into the voting process was first used to aid the disabled population [2]. This increased convenience of touch screens could lead to higher voter participation and decreased time at the polls. If the system utilizes technology that society is already comfortable using, voters will perceive the system to be more convenient.

### 5.6 Flexibility

"A system is flexible if it allows a variety of ballot question formats, including open ended questions. Flexibility is important for write-in candidates and some survey questions."[4]

It is probably less common now for voters to write in candidate choices; however, the system should be dynamic especially in our ever-changing fast-paced society. Additionally, the system should be able to accept more than one method of input to accommodate both voters at the polls and absentee ballots.

**5.7 Mobility**

"A system is mobile if there are no restrictions (other than logistical ones) on the location from which a voter can cast a vote." [4]

Mobility in the system could allow voters the capability of voting anywhere Internet access is available. This characteristic is better suited for an online E-voting system. However, the designs of the physical machines need to be small enough to accommodate various polling locations where space could be an issue.

**5.8 Reliability**

A system is reliable if it performs and maintains its functions continuously.

Reliability in the system requires that there be alternative methods should failure occur. For example, in the event of a power failure, the system should have an uninterruptible power source or an alternative paper method. Many polls did not open on time because of machines malfunctioning.

**5.9 Consistency**

A system is consistent if it operates efficiently at each location, in each situation, and the functions perform exactly as designed [13].

society.

### 5.10 Social Acceptance

A system has social acceptance if it has favorable reception and is perceived as being an effective system by the voting population [1].

It can be easy to overlook the users involved in a system. Even if the system is sound, users are what make or break the system. Perception is crucial. Currently, society views the majority of E-voting as inaccurate, unusable, and not private.

## 6 Analyses of Some Proposed E-Voting Systems

In an effort to minimize the above mentioned threats, researchers have proposed a number of mitigation controls and in the following paragraphs we summarize some.

### 6.1 Authentications Schemes

In literature [11,17], some researchers have suggested that physical and logical access to the voting systems should be based on credential and rights granted either on *role based* or *need to know policy*. Voters and administrators must gain access with nontrivial authentication mechanisms that may require use of smartcards [19] for stronger security. However, some authentications schemes which offer a strong authentication require either a user to memorize complex credentials or they are technically expensive in monetary and privacy terms. This is because users may be required to buy end user authentication devices like cryptographic calculators and biometric readers; additionally, transfer of biometric data over public networks raises privacy concerns on the side of users.

### 6.2 Virus

From literature [20], it is clear that sensitizing users into knowing the dangers of keeping update versions of software and being careful on the type of software they install on their computers can tremendous reduce the risks. Though most antivirus software is commercial, there are also non commercial versions of software that voters could use before a voting process to ensure that their computers are free of viruses. However, these problems cannot be easily solved for all client computers participating in an election where people are voting from their homes.

### 6.3 Solution to Phishing Scams

Social phishing scams can be prevented through educating of E-voting system users about the various means through which phishing scams can be launched [23, 17]. However, this requires that the educators themselves keep updated with current methods of exploitation. Otherwise, taught methods of attack and defences for the voters could be out dated and could still leave the voters vulnerable to social phishing scams. More importantly, technical phishing scams are more dangerous that social ones, since their effect can be easily wide spread in an election process. However, the solution equally solves the problem on a wide scale. Strong authentication is required in the e-voting system by means of mutual authentication. Mutual authentication schemes require the clients to be authenticated to the server software, and the server software also authenticated to the client. In that way, voters protected from technical phishing scams.

### 6.4 Integrity Threats Solutions

System changes must be prohibited throughout the active stages of the election process. Voting systems need to be verified by independent non partisan bodies that will look at the source code and verify that it does exactly what

it was designed to do. The use of cryptography exchange of messages can guarantee integrity of information exchange. Indrajit and Indrkshi [16] developed an algorithm that protects voters' votes by use of cryptographic keys, in which it is not possible to link a voter to a vote unless the voter has cooperated. The requirements of vote secrecy and voter anonymity has not been a problem in itself, but achieving both of them (secrecy and voter anonymity) at the same time has been a problem to vote accountability and dispute resolution after voting process.

### 6.5 Subverting System Accountability Solutions

Although in some literature[14, 17], researchers have advocated for use of encryption and checksums on audit trails to help in detecting changes to file system audit trails, additional use of audited open systems code on the server environment can also minimize the risks of running source code with undesirable side effects [8].

### 6.6 Network Infrastructure

Through redundancy, use of cryptograph, and the concept of honey spots, attacks on network infrastructure can be minimized. However, we note that it is fairly difficult to prevent some attacks along the communication channels like Denial of service (DoS) [18].

### 6.7 Legal Protection

Attacks on mission critical systems in countries like the USA and UK are being handled as criminal cases [6,21] for which culprits have to be prosecuted. The act of hackers/crackers gaining unauthorized access to computer system can be compared to someone breaking into a house as a means of checking whether it is secure.

### 6.8 Open Source Systems in E- Voting

In literature [10, 3, 9] a concept of using open source systems for E-voting has been proposed. The debate rages

on whether it is a good idea to have open source systems powering E-voting over the Internet or not? The question of whether open source systems can be trusted more than closed source systems still stands? A Ken Thompson in his article entitled “Reflections on Trusting Trust” indicates you can’t trust code that you did not totally create yourself [10]. The paper by Ken presents an ingenious piece of code which can be used to create another program from itself in a way that is not easy to detect my non sharp-eyed programmer. Software written in a similar comportment can be used to introduce trap and back doors in an application.

## 7 E-voting in Developing Countries

It is true that the application of E-voting system requires many resources such as qualified computer network infrastructure and computer machines, knowledge in computer systems and Internet technology, good human resources to manage online system, and ‘culture’ to use computer in society.

In Developing Countries, the quality of data communication infrastructure is not quite good and only available in certain areas. The governments still has to spend a lot of money to develop communication infrastructure, while providing qualified human resources to manage that. Besides, the level of education in society is not quite high.

Many people do not know what computer is, and how to operate it. In other word, most of them are not familiar with computer. Due to limited budget, a lack of qualified human resources and computer knowledge, E-voting system is not a good choice to be applied in the public election at the moment.

E-voting will be easier to be implemented in developed countries than in developing countries because it will takes a large portion of fund to be invested and need more educated people to get involved through it. On the other hand, those developing countries usually have limited national budget to run the new system and most of their people are still live under poverty and undereducated.

The need for E-voting in the world's developing countries tends to be overshadowed by the nation's deficiencies in physical infrastructure. Consequently E-voting may be inadequately addressed by governments and supporting agencies in their plans for stimulating democracy.

## 8 Conclusion

Over the last year, there has been strong interest in E-voting as a way to make voting more convenient and, it is expected, to increase participation in election process. E-voting Systems are among those being considered to replace traditional voting system which is tend less reliable.

E-voting may become the quickest, cheapest, and the most efficient way to administer election and count vote since it only consists of simple process or procedure and require a few worker within the process.

The main task of this contribution was to introduce the idea of the Internet voting systems. Security plays a major role in the development of any E-voting system. Availability, integrity, confidentiality, non-repudiation, and authentication are key areas in computer security; by amalgamating these areas of security, together they form a cohesive bond that helps guarantee voter trust in an electronic voting system. However there are many threats that exist, that many hinder E-voting system to

function correctly such as denial of service attacks, worms, viruses, and Trojan horses to name a few. It is imperative to correct all weaknesses of electronic voting systems to ensure a full voter trust compared to that of traditional voting.

Many methods can be used in order to face E-voting problems. protecting the physical and logical access, the legal Protection ,sensitizing users into knowing the dangers of keeping update versions of software and being careful on the type of software they install on their computers can tremendous reduce the risks, educating of system users about the various means through which phishing scams can be launched, moreover, system changes must be prohibited throughout the active stages of the election process, open source systems and peer reviews can help solve the problem.

The technological advancements of e-commerce services that were never expected to be an on-line success, is a good indicator that in future we may have trusted remote voting systems. Using experimental prototypes in small election cycles will help in preparing E-voting for large scale public elections. The challenges that face E-voting systems are not quite to prevent them from being used. Just like any other systems - even manual ones - that may have weakness and problems that need to be solved, Internet voting provides lots of more flexibility as compare to traditional methods of voting. The infrastructure is also relatively cheaper to maintain, considering that it is built upon existing systems that are used in everyday life of voters.

A desirable voting system should be accessible to all potential voters. In some societies like in the developing countries, not all voters have access to a computer and

Internet. In fact a good number of them do not have knowledge of computer usage and the Internet. In such cases, the Internet can be used as an option to improve voter turnout. However, if the election is only facilitated by Internet voting, then the technology would end up becoming a barrier to voter participation

Therefore, we recommend that before applying E-voting system, Developing countries governments should consider to fulfill the requirements mentioned in section 7 and tested many times before this system is released.

# References:


[1] Abhishek Parakh & Subhash Kak, *How to Improve Security in Electronic Voting*, UBIQUITY, Feb. 13-Feb. 19, 2007.

[2] Bellis, M. *The History of Voting Machines(2007).* http://inventors.about.com/library/weekly/aa111300b.htm.accessed on Nov7.2009.

[3] Bruce Schneier. *The problem with electronic voting machine*. http://www.schneier.com/blog/archives/2004/11/the problem wit.html, accessed on Jan 2, 2010

[4] Cranor, L.F., & Cytron, R.K. (1996). *Design and Implementation of a Security-Conscious Electronic Polling System*. Washington University Computer Science Technical Report (WUCS). Accessed on February, 2011 from: http://www.acm.org/crossroads/ords2-4/voting.html

[5] EVANS, M.P. and FURNELL, S.M., "Internet-based security incidents and the potential for false alarms", *Electronic Networking Applications and Policy* Vol. 10 NO. 3 , pp. 238- 245, 2000.

[6] R.C. Hollinger and L. Lanza-Kaduce. The *process of criminalization: The case of computer crime laws*. Criminology,Vol. 26 No.1,pp101–126, 1988.

[7] IPI, .*Report of the National Workshop on Internet Voting: Issues and Research Agenda.*Washington: Internet Policy Institute, 2003.

[8] D. Jefferson, A.D. Rubin, B. Simons, and D. Wagner. *Analyzing internet voting security*. *Communications* of the ACM, Vol.47 No10, pp 59–64, 2004.

[9] Jefferson, D., Rubin, A.D., Simons, B. and Wagner, D. *A Security Analysis of the Secure Electronic Registration and Voting Experiment (SERVE)*, New York Times, from http://www. servesecurityreport. Org, accessed on December 19, 2009

[10] Ken Thompson. "Reflections on trusting trust". *Communications of the ACM* Vol.27 No 8 , Aug. 1984; from www.acm.org/classics, sep 2005.

[11] T. Kohno, A. Stubblefield, AD Rubin, DS Wallach, and UC San Diego. Analysis of an electronic voting system. Security and Privacy, 2004. *Proceedings. 2004 IEEE Symposium on*, pages 27–40, 2004.

[12] Leenes, R., Svensson, K.: "Adapting E-voting in Europe: Context matters". *Proceedings of EGPA*, 2002.

[13] Friedenberg Marc et el.; "*Evoting System Requirements: An Analysis at the legal, Ethical, Security, and Usability levels*" www.marcfriedenberg.com/wp-content/evoting.pdf Accessed on Feb 16th, 2011.

[14] P.G. Neumann. "Security criteria for electronic voting". proc. *16th National Computer Security Conference*, 1993.

[15] Organization for the Advancement of Structured Information Standards (OASIS). *Election Markup Language (EML) 4.0a*, July 2003.

[16] Ray and Narasimhamurthi N." An anonymous electronic voting protocol for voting over the internet". *Proc.The Third International Workshop on Advanced Issues of E-Commerce and Webbased Information Systems*, 2001.

[17] Rubin. Security Considerations for Remote Electronic Voting over the Internet. *Comm. of ACM*, 45:12, 2002.

[18] Steve Gibson. *Distribute Denial of Service Attack*. *http://www.grc.com/dos/drdos.htm*. Retrieved January 20, 2011

[19] Sun, H.M , "An efficient remote use authentication scheme using smart cards", *IEEE Transactions on Consumer Electronic Vol 46/4, pg 858—961, 2000*

[20] Symantec security response. http://securityresponse.symantec.com/ avcenter/security/Advisories.html. Retrieved January 13, 2011

[21] H.T. Tavani. "Defining the boundaries of computer crime: piracy, breakins, and sabotage in cyberspace". *ACM SIGCAS Computers and Society*, 30(3):3–9, 2000.

[22] TECHNOLOGY CORNER, "Computer intrusions and attacks". *The Electronic Library*, Vol. 17, No. 2, April 1999

[23] Tom Espiner. "Microsoft launches legal assault on phishers". *http://news.zdnet.co.uk/0,39020330,39258528,00.htm*. Accessed on Nov. 20, 2009

Journal of
# Averroes University
in Holland

**A quarterly periodical arbiter scientific journal**



Correspondence

Lorsweg 4, 3771 GH, Barneveld, The Netherlands
Website www.averroesuniversity.org
E-mail ibnrushdmag@averroesuniversity.org
Telefax: 0031342846411

# All published works are evaluated by experts of their own field of science and art.



The price of an issue is €10,00 or its equivalent in US dollar.

| Annual contribution | Individuals | Organizations |
|---|---|---|
| Anuual | 60 | 80 |
| Two years | 110 | 150 |
| Three years | 160 | 200 |



Third Issue Juli 2011

# Journal of Averroes University in Holland

Issue 3 Price €10,00



.

.

.